

Kristine Gisnås

Systematisk arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever

En kvalitativ undersøkelse av tre elevers erfaringer

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Juni 2022

Kristine Gisnås

Systematisk arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever

En kvalitativ undersøkelse av tre elevers erfaringer

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Det humanistiske fakultet
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring. Jeg ønsket å få innsikt i hvordan elevene har opplevd arbeidsmåtene som har blitt anvendt i det systematiske arbeidet, hvilket læringsutbytte de opplever å sitte igjen med etter arbeidet, og hvilke læringsstrategier de bruker i andre situasjoner der de møter nye ord og begreper. I tillegg valgte jeg å inkludere modellen som det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring baserte seg på, for å få en mer inngående forståelse for undersøkelsesområdet. Basert på problemstillingen har studien en kvalitativ tilnærming, hvor intervjuer med tre flerspråklige elever er primærmetoden, og den teoretiske analysen av undervisningsmodellen er sekundærmetoden. Oppgavens teoretiske rammeverk baserer seg på litteratur om ordforråd og ordkunnskap, og med bakgrunn i undersøkelsesområdet vektlegges andrespråksperspektivet særlig tungt. I tillegg står teori om ordlæring og ordlæringsstrategier sentralt, samt didaktiske innganger til arbeid med ord- og begrepslæring i skolen.

Funnene fra undersøkelsen viser at elevene har positive erfaringer til det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring som baserer seg på undervisningsmodellen. Flere av arbeidsmåtene blir trukket frem som givende, og i tillegg vektlegges det sosiale ved undervisningen som noe særlig positivt. Videre tyder funnene på at elevene har opplevd et økt læringsutbytte som følge av undervisningen, og på at de benytter seg av kommunikative/sosiale strategier for å oppnå forståelse når de møter nye ord/begreper i andre situasjoner.

Når det gjelder undervisningsmodellen viser analysen at den på mange måter kan sies å egne seg godt i arbeid med ord- og begrepslæring med flerspråklige elever. Likevel må det understrekes at det er avgjørende at lærere som velger å benytte seg av modellen i dette henseende har god kunnskap om flerspråklighet og flerspråklig utvikling. Dette er en forutsetning for å kunne tilpasse arbeid som baserer seg på modellen til elevenes forutsetninger.

Abstract

The purpose of this master's thesis was to look into the experiences of a group of multilingual pupils who had worked with word and concept learning systematically. I wanted to gain insight into how the pupils felt about the working methods employed in the systematic work, what learning outcomes they received from the work, and what learning strategies they use in other circumstances where they face new words and concepts. In addition, I chose to include the model on which the systematic work with word and concept learning was built on, in order to obtain a better knowledge of the research topic. The study takes a qualitative approach based on the research question. Interviews with three multilingual pupils are the primary method, while the theoretical analysis of the model is the secondary method. The thesis' theoretical foundation is based on literature on vocabulary and word knowledge, with a strong emphasis on the second language perspective due to the research area. Furthermore, word learning theory and tactics, as well as pedagogic approaches to working with word and concept learning in school, are central.

According to the results of the study, the pupils had favorable experiences with word and concept learning based on the teaching model. Several working approaches are highlighted as enjoyable, and the social aspect of the teaching is underlined as particularly positive. Furthermore, the data indicates that the students improved their learning outcomes as a result of the training, and that they employ communicative/social tactics to achieve understanding when encountering new words/concepts in other circumstances.

The analysis of the teaching model reveals that it is suitable for working with multilingual students on word and concept learning in various ways. However, it is critical that teachers who want to apply the model in this way have a thorough understanding of multilingualism and multilingual development. This is a requirement for adapting model-based work to the students' prerequisites.

Forord

Fem år som lærerstudent nærmer seg slutten, og endelig sitter jeg her med en ferdigskrevet masteroppgave. Det har vært en utfordrende og tidkrevende, men likefullt lærerik, prosess. I den forbindelse er det flere som fortjener en takk, noe jeg vil vie dette forordet til.

Først og fremst må det rettes en stor takk til min veileder, Leiv Inge Aa. Takk for konkret og grundig respons, og for at du har tatt deg tid til å ta tak i mine kommafeil. Jeg lover at jeg skal redusere bruken av ordet «rundt» betraktelig fremover.

Takk til skolen og lærerne som lot meg komme å gjennomføre min datainnsamling, og til elevene som stilte opp til intervju. Dere gjorde denne oppgaven mulig!

Takk til Astrid, min bestevenn, for at du har holdt ut å bo i samme hus som meg det siste halvåret, selv om humøret mitt ikke alltid har vært på topp. Du er god som gull. Takk også til mamma, pappa og lillesøster Kari, for god støtte og oppmuntring, og for at dere har tatt meg i mot med åpne armer når jeg har hatt behov for et lite avbrekk fra masterskrivingen.

Sist, men ikke minst, fortjener mine fantastiske medstudenter en stor takk, for fem fine og minnerike år! Studietiden ville ikke ha blitt den samme uten dere.

Trondheim, våren 2022

Kristine Gisnås

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	v
Abstract.....	vi
Forord.....	vii
1 Innledning.....	1
1.1 Aktualisering.....	1
1.2 Problemstilling.....	1
1.3 Formål med prosjektet.....	2
1.4 Oppgavens oppbygning.....	3
2 Teori.....	4
2.1 Flerspråklighet.....	4
2.1.1 Avgrensning.....	4
2.1.2 Utvikling av flerspråklighet.....	4
2.1.3 Forholdet mellom flerspråkliges første- og andrespråk.....	5
2.1.4 Flerspråklighet som ressurs.....	5
2.1.5 Flerspråklighet som ressurs i skolen.....	5
2.2 Ordforråd.....	6
2.3 Å kunne et ord.....	7
2.3.1 Ordets forside.....	8
2.3.2 Ordets innholdsside.....	11
2.3.3 Ordets bruksside.....	12
2.3.4 Oppsummering av ordets form-, innholds- og bruksside.....	13
2.4 Ordlæring.....	13
2.5 Stadier i ordlæringsprosessen.....	14
2.6 Strategier for læring av ord.....	15
2.7 Hvordan legge til rette for ordlæring?.....	16
2.8 Oppsummering av teorikapittelet.....	17
3 Forskningsdesign og metode.....	19
3.1 PRANO og praksisskolen.....	19
3.2 Hermeneutisk tilnærming.....	20
3.3 Kvalitativ tekstanalyse av undervisningsmodellen.....	20
Analyse kategorier.....	20
3.4 Kvalitative intervjuer.....	21
3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide.....	21
3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter.....	22
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	22
3.4.4 Transkripsjon og lagring av data.....	23
3.4.5 Analyse av data fra intervjuene.....	23
3.5 Etiske betraktninger.....	24
3.5.1 Informert samtykke og krav om konfidensialitet.....	24
3.5.2 Intervju med barn.....	25

3.6	<i>Metodekritikk</i>	26
3.6.1	Forskerrollen, subjektivitet og potensielle feilkilder	26
3.6.2	Reliabilitet og validitet	26
3.6.3	Generaliserbarhet	27
4	Teoretisk analyse av undervisningsmodellen	28
4.1	<i>Kort om modellen</i>	28
4.2	<i>Ressursperspektiv</i>	29
4.3	<i>Semantisk ordkunnskap</i>	29
4.4	<i>Grammatisk ordkunnskap</i>	30
4.5	<i>Pragmatisk ordkunnskap</i>	32
4.6	<i>Oppsummerende drøfting av funn fra analyse av undervisningsmodell</i>	32
5	Presentasjon og drøfting av funn fra analyse av elevintervjuer	34
5.1	<i>Arbeidsmåter</i>	34
5.1.1	Elevenes beskrivelser av arbeidsmåter	34
5.1.2	Elevenes opplevelser med arbeidsmåter	36
5.2	<i>Elevenes opplevelser av eget læringsutbytte</i>	38
5.3	<i>Elevenes egne strategier og andre undervisningssituasjoner</i>	40
5.4	<i>Oppsummering av funn fra elevintervjuer</i>	42
6	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	43
6.1	<i>Videre drøfting av undersøkelsens kvalitet og tanker om videre arbeid</i>	45
	Litteraturliste	47
	Vedlegg 1: Intervjuguide	51
	Vedlegg 2: NSD sin vurdering	52
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte	55
	Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til pedagogen	58

1 Innledning

1.1 Aktualisering

Læreplanverket består av forskrifter til Opplæringslova, og skal dermed styre innholdet i opplæringen i den norske skolen. I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 skrives det at: «Opplæringen skal sikre at elevene blir trygge språkbrukere, at de utvikler sin språklige identitet, og at de kan bruke språk for å tenke, skape mening, kommunisere og knytte bånd til andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det samme understrekes i læreplanen for norskfaget, der det beskrives at faget skal bidra til at elevene utvikler språk for å tenke, kommunisere og lære (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For å kunne legge til rette for slik språkutvikling bør *ordforrådet* vektlegges betydelig. Et velutviklet ordforråd er nemlig avgjørende for forståelse av opplæringen som foregår i skolen og klasserommet, spesielt når det gjelder muntlig kommunikasjon. Det åpner også for muligheten til å utfordre elevenes kognitive utviklingsnivå, gjennom kommunikasjon som er tilpasset elevenes forutsetninger. I tillegg er ordforrådet viktig for å kunne utvikle, og uttrykke, sine meninger (Wold, 2008, s. 196). Lærere, og skolen som helhet, skal sørge for at elevene utvikler et språk som muliggjør dette. Dette gjelder for alle elever i skolen, noe som stadfestes i Opplæringslova: «Opplæringslova skal tilpassast evnane og føresetnadene hjå den enkelte eleven (...)» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Blant elevene i grunnskolen finner vi barn med ulike forutsetninger og med ulik bakgrunn. Dette dreier seg blant annet om ulik språkbakgrunn, og vi finner i dag mange flerspråklige elever i den norske skolen.

I dette prosjektet har jeg valgt å avgrense flerspråklige elever til å omhandle elever med norsk som andrespråk, noe som vil belyses ytterligere i oppgavens teorikapittel. Palm (2015) hevder at ordforråd kan være en utfordring for flerspråklige elever, ettersom de utvikler ordforråd på to (eller flere) språk parallelt. Dette kan føre til at endel elever med flerspråklig bakgrunn ikke vil ha det hun omtaler som et aldersadekvat norsk ordforråd (s. 37). Mesteparten av undervisningen i den norske skolen foregår i dag på norsk (Wold, 2019, s. 62). Med bakgrunn i det Palm hevder, vil det derfor være vesentlig å fokusere på arbeid med ordforråd blant flerspråklige elever, slik at de får forutsetninger til å forstå og ta del i den opplæringen som foregår i klasserommet (jf. Wold, 2008, s. 196).

1.2 Problemstilling

I lys av det som har blitt presentert til nå, er hovedfokuset i dette prosjektet arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever. Dette er et vidt område som krever konkretisering, og jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har et utvalg flerspråklig elever til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring?

Bakgrunnen for den valgte problemstillingen kan spores tilbake til min deltakelse på forskningsprosjektet PRANO. Tittelen er en forkortelse for «praksisforankrede norskfaglige oppgaver», og prosjektet skal blant annet legge til rette for at arbeidet med masteroppgaver knyttes til praksis i klasserommet og fag- eller forskningsgrupper ved universitetet (NTNU, 2020). Min deltakelse på prosjektet åpnet derfor for at jeg fikk

mulighet til å drive med forskning på det som faktisk foregår i skoler og klasserom. I løpet av høsten 2021 gjennomførte jeg studieløpets siste praksisopphold på en av prosjektets samarbeidsskoler, hvor jeg fikk kjennskap til at de ved skolen arbeidet systematisk med ord- og begrepslæring med flerspråklige elever. Dette var noe jeg ønsket å undersøke nærmere, og etterhvert ble derfor problemstillingen som presenteres ovenfor dannet. For å kunne besvare problemstillingen konkretiserte jeg med et sett med forskningsspørsmål:

1. Hvordan har elevene opplevd arbeidsmåtene som har blitt brukt i det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring?
2. Hvilket læringsutbytte opplever elevene å sitte igjen med etter å ha arbeidet systematisk med ord og begreper på den bestemte måten?
3. Hvilke læringsstrategier bruker elevene i andre situasjoner der de møter nye ord og begreper?
4. Hvordan er ressursheftet som undervisningen er fundert i innrettet for elever med norsk som andrespråk?

Med hensyn til problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål ble kvalitative intervjuer den mest hensiktsmessige metoden, og datamaterialet fra intervjuene danner hovedgrunlaget for å kunne besvare problemstillingen.

Det systematiske arbeidet med ord og begreper baserte seg på en bestemt modell, som presenteres i ressursheftet *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*, utgitt av tidligere Bredtvet kompetansesenter (nå Statped) i 2011. Etter å ha gjort meg kjent med modellen, oppstod et ønske om å vurdere hvorvidt modellen faktisk egner seg for arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever, ettersom den i utgangspunktet ikke er spesifikt utviklet for akkurat denne målgruppen. Derfor vil denne oppgaven også bestå av en analyse av modellen, som tar utgangspunkt i utvikling av ordkunnskap/ordforråd fra et andrespråksperspektiv (derav forskningsspørsmål 4). Dette er relevant fordi modellen forteller mye om rammevilkårene for undervisningen elevene har tatt del i, og derfor er det elevene opplever og uttaler seg om i intervjuene. I tillegg åpner det for muligheten til å sammenligne ressursheftets intensjoner om utvikling av ord- og begrepsforståelse med elevenes erfaringer.

1.3 Formål med prosjektet

I dette prosjektet har jeg valgt å belyse elevperspektivet i tilknytning til den valgte tematikken, altså ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever. Dette gjøres gjennom å synliggjøre hvilke erfaringer et utvalg elever har til tiltak som har som formål å stimulere deres ord- og begrepskompetanse. Slik forskning er relevant av flere grunner. I Opplæringslova (§1-5, 1998) stadfestes blant annet elevenes rett til medvirkning i egen læring. Dette vektlegges dermed også i overordnet del av læreplanen, hvor det i tillegg understrekes at elevenes stemmer skal lyttes til i skolehverdagen. Her er det dessuten også et stort fokus på metakognisjon, noe som innebærer at elevene skal reflektere over egen læring og videre utvikle bevissthet om sine egne læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Valget om å intervjuer flerspråklige elever åpner følgelig for å belyse deres stemmer. Samtidig får de muligheten til å reflektere over undervisningen de har tatt del i der det fokuseres eksplisitt på ord- og begrepslæring, ved at det blant annet undersøkes hvilket læringsutbytte de opplever å sitte igjen med, samt hvilke strategier de forteller at de bruker i møtet med nye ord og begreper i andre situasjoner. Sammen med vurderingen av modellen, håper jeg at synliggjøringen av elevenes stemmer

og synspunkter kan fungere som et viktig bidrag til forskning på arbeid med ordforrådsutvikling i et andrespråksperspektiv. I tillegg har jeg et ønske om at prosjektet skal være bevisstgjørende, og til inspirasjon, for andre lærere, ettersom arbeid med ord- og begrepslæring med flerspråklige elever er et område som krever kunnskap og kompetanse.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. Til nå har valg av undersøkelsesområde og oppgavens problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål blitt presentert. I tillegg har jeg gjort rede for formålet med oppgaven. I kapittel 2 presenteres prosjektets teoretiske grunnlag. Kapittel 3 tar for seg oppgavens metodiske tilnærming, hvor det beskrives grundig hvordan datainnsamlingen har foregått, samt hvordan datamaterialet har blitt behandlet i videre analyser og tolkning. I kapittel 4 og 5 presenteres funn fra de to analysene, med tilhørende drøfting som baserer seg på oppgavens teoretiske rammeverk. Avslutningsvis oppsummerer jeg resultatene i kapittel 6, og reflekterer videre om studiens kvalitet. I dette kapittelet vil også tanker om veien videre presenteres.

2 Teori

Oppgavens teorikapittel består av en redegjørelse av teorigrunnlaget som oppgaven bygger på. I 2.1 defineres og avgrenses termen *flerspråklighet*. I tillegg presenteres perspektiver på utvikling av flerspråklighet, forholdet mellom flerspråkliges første- og andrespråk og hvorfor flerspråklighet er, og skal betraktes, som en ressurs. Videre presenteres relevant teori om ordforråd i 2.2, før det redegjøres for hva det å kunne et ord innebærer i 2.3. Her vil det være særlig fokus på norsk fra et andrespråksperspektiv. Delkapittel 2.4 består av en redegjørelse for hvordan ordlæring foregår, mens 2.5 tar for seg stadier i ordlæringsprosessen. Deretter presenteres hensiktsmessige strategier i tilknytning til ordlæring i 2.6. Avslutningsvis belyses et utvalg didaktiske muligheter en kan benytte seg av i arbeid med ord- og begrepslæring i delkapittel 2.6. Noe av teorien som presenteres vil først og fremst være relevant for å bygge en kontekst rundt denne oppgaven, mens mesteparten vil danne grunnlaget for analysene og tilhørende drøfting.

2.1 Flerspråklighet

2.1.1 Avgrensning

Hovedfokuset i denne masteroppgaven er arbeid med ord- og begrepsforståelse blant flerspråklige elever. Termen *flerspråklig* vil derfor være gjengående i oppgaven, og det er dermed nødvendig å avgrense hvilket perspektiv på flerspråklighet som her ligger til grunn. Først og fremst må det understrekes at flerspråklighet er et sammensatt begrep, og at det kan defineres på ulike måter. Hvistendahl (2009) skriver at definisjonene blant annet kan basere seg på hvordan språkene læres, hvor god språkkompetansen er og hvordan språkene brukes. Videre spiller det om en selv identifiserer seg som flerspråklig, og hvorvidt man av andre blir identifisert som flerspråklig, en avgjørende rolle (s. 19). Sagt med andre ord kan man altså være flerspråklig på ulike nivå og ulike måter, blant annet avhengig av om det ligger språkeksterne eller språkinterne kriterier til grunn.

Innenfor denne oppgavens kontekst legger jeg et kriterium om at flerspråklighet innebærer at flere språk er involverte, og at norsk er elevenes andrespråk, til grunn. I forbindelse med denne definisjonen og avgrensingen er det særlig to aspekter som vil være viktige å påpeke. Først og fremst må det understrekes at selve termen *språk* er lite presis, og forståelsene og definisjonene av fenomenet spriker. Jeg velger å støtte meg til Uri (2004) som definerer språk som «systemer av regler for danning av ytringer». Videre skriver hun at systemene er felles for grupper av mennesker, men at de varierer fra ulike samfunn. Dermed fører dette til at det finnes et stort antall ulike språk og dialekter (s. 13). I min avgrensning velger jeg å utelukke skrift- og registervariasjon innenfor norsk, og legger heller vekt på språk med en større grad av avstand mellom seg. Det må i tillegg påpekes at jeg bruker termen *andrespråk* uavhengig om det språket som tilegnes er det andre, tredje eller fjerde språket, i tråd med Svendsen (2009, s. 35).

2.1.2 Utvikling av flerspråklighet

I lys av forrige avsnitt må det belyses at det finnes flere måter å utvikle flerspråklighet på. I dette tilfellet vil jeg fokusere på flerspråklighet hos barn, ettersom det er flerspråklighet i en skole- og undervisningskontekst som er oppgavens tema. Thurmann-Moe (2013) skriver at blant minoritetsspråklige elever i Norge er storparten det som betegnes som *suksessivt tospråklige*. Dette innebærer at førstespråket læres først, mens tilegnelsen av norsk oppstår når barna eksponeres for språket. Ofte skjer dette når de starter i enten

barnehage eller skole (s. 67). Likevel finnes det tilfeller der barn lærer to språk i hjemmet. Dette kan være en følge av at foreldrene snakker hvert sitt språk med dem, eller at foreldrene veksler mellom ulike språk overfor barnet (Hvistendahl, 2009, s. 19). Svendsen (2009, s. 35) definerer dette som *simultan flerspråklig tilegnelse*.

2.1.3 Forholdet mellom flerspråkliges første- og andrespråk

Vulchanova, Asbjørnsen, Åfarli, Riksem, Järviviki & Vulchanov (2013) skriver at flerspråkligheit ofte forbindes med at et menneske har likeverdig kompetanse i to eller flere språk, men at dette er en ukritisk og problematisk oppfatning (s. 2). Dette belyses også av Hvistendahl (2009) som skriver at det sjelden er slik at flerspråklige vil kunne uttrykke alle språkfunksjonene like godt på begge/alle språk, og at de ofte vil ha bedre ferdigheter på ett av språkene. Kompetansen vil også kunne endre seg over tid (s. 19). Flerspråkligheit er med andre ord dynamisk. Dette kommer som følge av at tilegnelse av språk foregår under forskjellige forhold og i ulike kontekster, og dermed blir det ofte slik at kompetansen i de to (eller flere) språkene ikke samsvarer (Vulchanova et al., 2013, s. 2).

2.1.4 Flerspråkligheit som ressurs

Vulchanova et al. (2013) viser til Bialystok og skriver at det på starten av 1900-tallet rådet en oppfatning om at tospråklig opplæring, og dermed utvikling av flerspråkligheit, var negativt for barns kognitive utvikling. I dag viser derimot forskning at utvikling av flerspråklig kompetanse i barndommen kan medføre fordeler på flere plan, både kulturelt og kognitivt (s. 4). Vulchanova et al. (2013) peker blant annet på at utvikling av flerspråkligheit gjør det enklere for barn å forstå sammenhenger og å ta avgjørelser. I tillegg gjør flerspråklige ferdigheter enklere å reflektere over språk generelt, og dermed bidrar det til å øke metaspråklig bevissthet (s. 4).

Cummins (2017) er også en av de som forfekter et positivt syn på flerspråkligheit. Han skriver blant annet at utvikling av ferdigheter på førstespråket har positiv effekt for utvikling av ferdigheter på andrespråket, og vice versa (Cummins, 2017, s. 138). Han betrakter flerspråkligheit som bestående av et felles underliggende fundament, eller kunnskapsbase, og for å illustrere dette bruker han en metafor av et dobbelt isfjell, som består av to (eller eventuelt flere) topper som henger sammen under havoverflaten. Toppene symboliserer de ytre aspektene ved de aktuelle språkene, slik som språkspesifikk fonetikk, rytme og prosodi. Det underliggende fundamentet består blant av begrepsforståelse, pragmatiske/kommunikative ferdigheter og metaspråklig bevissthet (Cummins, 2017, s. 139–140). Med andre ord kan en si at det underliggende fundamentet består av kunnskaper og erfaringer, og disse kan en overføre fra et språk til et annet (Cummins, 2017, s. 139–140). Kjelaas (2009) omtaler også Cummins metafor, og skriver at det er viktig å ivareta styrking og videreutvikling av førstespråket av flere grunner. God kompetanse i førstespråket letter tilegnelsen av andrespråket (og motsatt, jf. Cummins, 2017, s. 138), og dessuten er det svært viktig for barnas identitetsutvikling, ved at det bidrar til å gjøre barnas kulturelle og sosiale tilhørighet sterkere (s. 65). Denne forståelsen av flerspråkligheit vil aktualiseres gjentatte ganger gjennom oppgavens teoridel.

2.1.5 Flerspråkligheit som ressurs i skolen

Det at flerspråkligheit skal betraktes som en ressurs i skolen, er fremhevet i både overordnet del av læreplanen, og i den fagspesifikke læreplanen for norskfaget. I overordnet del er det tydelig uttrykt at det å kunne flere språk er en ressurs for individet og fellesskapet, og det står blant annet at «Kunnskap om samfunnets språklige mangfold gir alle elever innsikt i ulike uttrykksmåter, ideer og tradisjoner. Alle elever skal få oppleve at

det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det samme gjelder i læreplanen for norskfaget, hvor det beskrives at «Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Skolen har altså ansvar for å danne inkluderende fellesskap der flerspråklighet verdsettes som en ressurs. For å oppnå dette kreves det at elevenes flerspråklighet synliggjøres og tas i bruk i undervisningen. Hvis ikke risikerer man at den flerspråklige kompetansen forblir en taus kunnskap, og videre en uutnyttet ressurs (Hvistendahl, 2009, s. 20).

2.2 Ordforråd

Som nevnt innledningsvis er et velutviklet ordforråd avgjørende både for kommunikasjon, for å kunne uttrykke sin mening og for forståelse av undervisning (Wold, 2008, s. 196). Men hva ligger i betegnelsen *ordforråd*? Av Lyster, Horn og Rygvold (2010) defineres det som «summen av alle ordene en person bruker» (s. 37). For flerspråklige vil dette bety at ordforrådet består av alle de ordene de bruker på alle sine respektive språk. For å nyansere Lyster et al. (2010, s. 37) sin definisjon, er det relevant å trekke frem at det innenfor litteraturen på feltet gjerne skilles mellom det som kalles reseptivt og ekspressivt ordforråd. Førstnevnte dreier seg om ens forståelse av ord, mens sistnevnte er de ordene en bruker (Law, Charlton & Asmussen, 2017, s. 13). Når det gjelder dette skillet, må man være varsom med å bedømme en persons ordforråd på bakgrunn av den ekspressive siden. Ofte er det nemlig slik at særlig barn forstår ord før de selv anvender dem i tale eller skrift (Wold, 2019, s. 61).

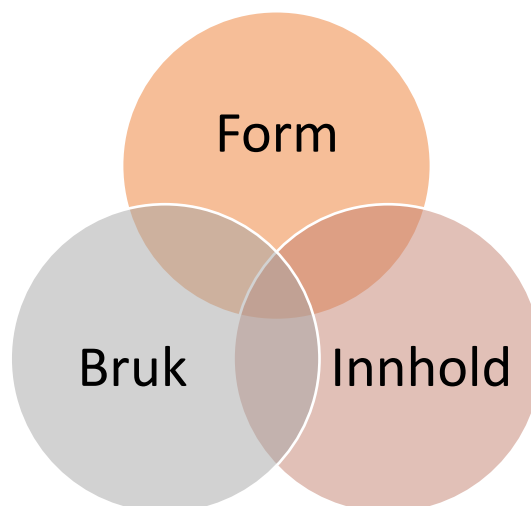
Et annet skille som er aktuelt å trekke frem er distinksjonen mellom et kvantitativ og kvalitativt perspektiv på ordforråd, eller ordforrådets bredde og dybde (Wold, 2019, s. 56). Monsrud (2013) skriver at ordforrådets bredde dreier seg om antall ord en kjenner til / kan knytte betydning til. Dermed handler dette om størrelsen på ordforrådet. Dybden handler på sin side om hvor innholdsrik og nyansert forståelsen av ords betydning er (s. 130). Hva som ligger i ords betydning vil belyses ytterligere i delkapittel 2.3.2.

Det har allerede blitt påpekt at flerspråklige gjerne utvikler en ujevn kompetanse i de språkene de benytter seg av (Vulchanova et al., 2013, s. 2). Dette må også belyses med tanke på ordforråd. Noen flerspråklige har større ordforråd i førstespråket enn i andrespråket. Det kan også være motsatt, ved at noen har større ordforråd i andrespråket enn i førstespråket. Hos andre kan ordforrådet være omtrent like stort. Dette avhenger av hvor, når og hvordan de aktuelle språkene læres og brukes (Wold, 2019, s. 62). For at en skal få oversikt over flerspråkliges ordforråd, må en kartlegge hvilke ord flerspråklige kan både på førstespråket og andrespråket. Både norskkunnskapen og førstespråkskunnskapen til flerspråklige elever bør derfor tas i betraktning når en vurderer språkferdigheter (Wold, 2019, s. 62). Dette er avgjørende av flere grunner, særlig når en tar i betraktning at ordforråd ofte er en utfordring for flerspråklige elever (jf. Palm, 2015, s. 37). I lys av dette er det vesentlig å finne ut hva utfordringen består i: har eleven et lite ordforråd breddemessig, eller er det begrepsforståelsen som er begrenset (altså en mer kvalitativ utfordring)? Hvilket ordforråd er det som er mindre enn forventet ved gitt alder? Er det det samlede ordforrådet, eller det norske ordforrådet? Det er også viktig å ta i betraktning hvorvidt eleven faktisk har få begreper, eller om eleven kun mangler ord til å sette ord på, og dermed uttrykke, sin forståelse (Kjelaas, 2021, s. 104). Ved å kartlegge dette åpner en for muligheten til å tilpasse opplæringen til elevenes språklige forut-

setninger, noe som ifølge Monsrud (2013) er avgjørende. Hvis ikke risikerer en at den faglige utviklingen til elever med gode kognitive og språklige ressurser stagnerer, eller blir vedvarende mangelfull, som en konsekvens av blant annet et mindre utviklet ordforråd på andrespråket. Videre kan dette føre til at flerspråklige elever som i utgangspunktet har gode læringsforutsetninger blir betraktet som elever med lærevansker (Monsrud, 2013, s. 104).

2.3 Å kunne et ord

Hittil har det blitt brukt formuleringer om at ordforrådet består av de ordene mennesker forstår, og videre behersker å bruke (jf. delkapittel 2.2). Dette kan gi uttrykk for at et ord er noe man enten kan eller ikke kan. Noe slikt vil dog være problematisk å hevde, og ifølge Wold (2019, s. 56) må ord heller betraktes som noe man kan på ulike nivåer og måter. Dette perspektivet støttes også av Nation (2013), som skriver at det vil være mer hensiktsmessig å bruke formuleringer om grad av kunnskap når det gjelder menneskers ordforråd (s. 23). Ved å legge et slikt perspektiv til grunn, anerkjenner man også at det å kunne et ord er en sammensatt kompetanse, slik det hevdes av blant Kjelaas (2022, s. 99). For å belyse dette har jeg valgt å ta utgangspunkt i det Golden (2014) beskriver som «optimal ordkunnskap». Optimal ordkunnskap innebærer kunnskap om formelle, syntaktiske, semantiske og pragmatiske forhold (Golden, 2014, s. 70). Kort forklart dreier de to førstnevnte aspektene seg om ordets formelle trekk. Semantiske forhold handler om ordets betydningsinnhold, mens sistnevnte, altså pragmatisk kunnskap, dreier seg om ordets funksjoner (både retoriske og stilistiske) i ulike brukssituasjoner (Golden, 2014, s. 70–71). Bloom og Laheys (1978) modell, som beskriver hva språkkompetanse består av, kan også brukes for å illustrere kompleksiteten i hva det å «kunne et ord» innebærer. Modellen er illustrert i figur 1.



Figur 1: Bloom & Laheys språkkompetansemodell (1978, s. 11-12). I denne sammenhengen brukes den for å illustrere hva ordkunnskap innebærer, med fokus på ords formside, innholdsside og bruksside.

Modellen anvendes ofte når det skal beskrives hva språkkompetanse innebærer i språkdidaktiske sammenhenger, blant annet av Monsen og Randen (2017). De understreker at de tre komponentene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, noe som betyr at språkferdighetene først kan betraktes som optimale når alle de tre komponentene er til stede / på plass (Monsen & Randen, 2017, s. 20). I sammenheng med ordkunnskap påpekes dette også av Golden (2014, s. 70), som skriver at: «disse

kategoriene glir over og er sammenvevd i hverandre». Med andre ord overlapper altså de tre kategoriene. I forbindelse med ord- og begrepslæring anbefaler både Kjelaas (2022, s. 99), NAFO (u.å.) og Golden (2014, s. 198) å ta hensyn til de tre aspektene som presenteres i modellen.

Videre i kapittelet vil jeg presentere en mer inngående redegjørelse for hver av de tre komponentene. Etersom fokusområdet i masterprosjektet er flerspråklige elever, vil jeg også knytte de tre aspektene opp mot potensielle implikasjoner for elever med norsk som andrespråk. Denne gjennomgangen vil være av en mer generell karakter, ettersom flerspråklige elever på ingen måte er en enhetlig gruppe. Mye vil for eksempel avhenge av hvilken avstand elevenes førstespråk har til det norske språket, og når elevene begynte å tilegne seg det norske språket. Gjennomgangen av de tre komponentene med tilhørende potensielle implikasjoner for elever med norsk som andrespråk er uansett relevant for mitt masterprosjekt av flere grunner. For det første ligger de til grunn for undervisningsmodellen som skal analyseres, ved at modellen retter fokus mot ordets form, innhold og bruk. Siden min analyse tar sikte på å undersøke hvorvidt modellen egner seg for arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige, vil særlig implikasjonene de ulike aspektene kan ha for elever med norsk som andrespråk være relevante. Dette gjelder også for analysen av elevintervjuene. Uttaler elevene seg om noe som kan knyttes til de ulike sidene ved det å kunne et ord, og hva sier de eventuelt?

2.3.1 Ordets forside

Jeg vil først ta for meg den øverste komponenten i modellen, nemlig ordets forside. Av Golden (2014) beskrives det at kunnskap om et ords form innebærer å kunne høre og uttale ordet. Videre handler det også om å kunne lese og skrive ordet, og å ha kjennskap til ordets bøyings- og avledningsmuligheter. Etersom jeg valgte å inkludere syntaktisk kunnskap i den formelle kunnskapen, vil det også dreie seg om ordets syntaktiske funksjoner i en setning (s. 70). Når en fokuserer på ordets lydstruktur, bøyingsstruktur og distribusjon, beskjeftiger en seg altså med grammatikk, dvs. fonologi, morfologi og syntaks.

2.3.1.1 Fonologi

Fonologi er læren om fonemene og lydsystemet i språket. Fonemene er de minste uttrykksenheter i språket, nemlig de enkelte språklidene. Selv om fonemene ikke har noe betydningsinnhold i seg selv, er de med på å skape betydningsendringer mellom ord. De kan derfor defineres som språkets minste betydnings skillende enhet (Faarlund, Lie & Vannebo, 1997, s. 12; Hognestad, 2019, s. 42). Når det gjelder fonologiske trekk er det store variasjoner fra språk til språk med tanke på hvor mange ulike lyder som finnes (Hårstad & Nygård, 2017, s. 238). I tillegg er det ulike regler for hvordan lydene kan kombineres (Malmo, 2004, s. 415). Nettopp derfor vil det være relevant å ta hensyn til fonologi når man jobber med ordforrådsutvikling blant elever med norsk som andrespråk.

I lys av forrige avsnitt vil jeg peke på noen fonologiske trekk som er typiske for det norske språket, og videre vise hvordan dette kan oppleves som utfordrende for elever med norsk som andrespråk. Når det gjelder lydkombinasjoner er det blant annet vanlig med konsonantsamband i norsk, noe som vil si at norske ord kan bestå av flere konsonanter som kommer etter hverandre (Hårstad & Nygård, 2017, s. 239). Dette er ikke tilfellet i alle språk, og det finnes flere språk med regler som strider i mot konsonantsambandet. I flere asiatiske språk, slik som for eksempel vietnamesisk, er det ikke mulig å ha to konsonantlyder etter hverandre (Malmo, 2004, s. 415). I tillegg er det store variasjoner når det

gjelder antall vokallyder i ulike språk, noe som kan føre til at elever med norsk som andrespråk opplever å møte lyder som finnes i foneminventaret i deres førstespråk. Som følge av dette er det slik at man i en innlæringsfase ikke nødvendigvis hører lydforskjeller (Malmo, 2004, s. 412). Ifølge Malmo (2004, s. 413) kan dette forklares med at hørselsansen ikke er automatisk innstilt på å ta i mot andre frekvenser enn de vante lydene i innlæringsfasen, noe som krever at denne evnen trenes opp over tid.

2.3.1.2 Morfologi

Morfologi er læren om hvordan ord er bygget opp og systematisert, og en betrakter morfemer som den minste enheten med selvstendig betydning (Bjerkan, 2013, s. 22; Malmo, 2004, s. 417). Først og fremst er det avgjørende å understreke at en skiller mellom leksikalske og grammatiske morfemer. Leksikalske morfemer har betydning når de står for seg selv, mens grammatiske morfemer først får betydning når de står sammen med andre ord (Faarlund et al., 1997, s. 16). Det at de leksikalske morfemene har et selvstendig betydningsinnhold, handler om at de referer til noe utenfor språket, altså i «verden» (Golden, 2014, s. 17). Heretter vil dette bli omtalt som leksikalske ord eller innholdsord, og jeg vender tilbake til hva dette innebærer når jeg tar for meg et ords innholdsside i delkapittel 2.3.2.

I lys av forrige avsnitt er det viktig å merke seg at de leksikalske ordene er ulike når det gjelder hvor komplekse de er, og hvordan de er bygget opp. Her kan sammensatte ord trekkes frem som et eksempel. I ordet *kaffemaskin* kan vi skille mellom to deler, henholdsvis *kaffe* og *maskin*. De to ordene er egne ord som har et selvstendig betydningsinnhold, men dersom de deles opp videre, vil betydningen gå tapt (Faarlund et al., 1997, s. 16). De ordelementene som ikke kan deles inn i mindre deler går ofte under betegnelsen *rot* eller *rotord*, og slik vi har sett kan de settes sammen med flere ord som har sin egen betydning, og dermed bli *sammensetninger* (Faarlund et al., 1997, s. 16). Rotordene kan også settes sammen med *avledninger* og *bøyningsendelser*, som i seg selv ikke er egne ord. Førstnevnte kan komme både foran og bak rota, og kalles henholdsvis *prefiks* og *suffiks* (samlebetegnelsen er *affiks*). *Uvær* er et eksempel på at en rot har fått tilføyd et prefiks, der *u-* er prefikset som ikke har betydning når det står alene. I ordet *hjemlig* har roten (altså hjem) fått tilføyd suffikset *-lig*, noe som også viser oss at avledninger kan være med på å avgjøre hvilken ordklasse et ord tilhører (Faarlund et al., 1997, s. 16).

Vi har som nevnt også bøyningsendelser, og et eksempel på dette kan være at man legger til endelsen *-dde* til rotordet *tro* (som dermed blir til *trodde*). Både ved avledning og bøyning tilføres det altså normalt sett et affiks til et ord. Forskjellen er dog at det ved bøyning ikke skjer orddanning, noe som derimot er tilfellet både ved sammensetninger og avledninger. Både sammensatte og avledede ord kan igjen inngå i nye sammensetninger og avledninger (Faarlund et al., 1997, s. 16). Samlebetegnelsen for avledninger og bøyningsendelser er *grammatiske morfemer*. Det er også relevant å trekke frem funksjonsord, slik som preposisjoner, pronomener, konjunksjoner og determinativer. I likhet med grammatiske morfemer har funksjonsord også en grammatisk funksjon. I all hovedsak har de også i mindre grad et selvstendig betydningsinnhold, men deres funksjon er å vise til forholdet mellom innholdsord i en setning, og de uttrykker dermed betydninger som relasjoner, tid og årsaker (Golden, 2014, s. 43-44).

Til nå har vi altså sett at det i norsk både brukes en del bøyningsendelser og en del funksjonsord. Det er da viktig å påpeke at det også er store forskjeller mellom språk rundt om i verden når det gjelder morfologiske trekk. En setter gjerne et skille mellom syntetiske

og analytiske språk, hvor forskjellen dreier seg om hvordan en uttrykker grammatiske forhold mellom ord i en setning (Hårstad & Nygård, 2017, s. 236; Malmo, 2004, s. 418). Førstnevnte, altså syntetiske språk, kjennetegnes ved at affiks, bøyning og bøyingsendelser brukes hyppig (Hårstad & Nygård, 2017, s. 236). I analytiske språk markeres derimot grammatiske trekk ved hjelp av egne grammatiske ord (altså funksjonsord), eller gjennom rekkefølgen ord plasseres på. Dette fører til at ord i analytiske språk alltid vil ha samme form (Malmo, 2004, s. 417). Tyrkisk og finsk er eksempler på språk med sterke syntetiske trekk, mens vietnamesisk og thai er på den motsatte enden av skalaen (Hårstad & Nygård, 2017, s. 236). Norsk befinner seg omtrent midt på aksene, og av Malmo (2004, s. 421) omtales det derfor som et blandingspråk.

Måten norske substantiv bøyes på kan trekkes frem som noe som potensielt kan oppleves som utfordrende for elever med norsk som andrespråk, hvor bøyingskategoriene genus (altså kjønn) og bestemthet er særlig aktuelle (Malmo, 2004, s. 422). Norske substantiv har genus, som markeres gjennom hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Dette er dog ikke tilfellet i alle språk. Noen språk er kjønnsløse, mens andre språk har to genus - og noen språk kategoriserer på sin side genus på helt andre måter enn i norsk. Det finnes ingen tydelig logikk i hvorfor norske substantiv får det genus de får – det er heller relativt vilkårlig (Hårstad & Nygård, 2017, s. 237). Alt dette gjør at den norske genusbøyningen kan være utfordrende å tilegne seg. Når ulikhetene mellom språk er såpass store, fører det til at en sjelden kan støtte seg til førstespråket som et hjelpemiddel i tilegnelsen av norsk genus (Malmo, 2004, s. 423). Det samme gjelder for bestemthet, for også her er forskjellene store. Mange språk markerer ikke bestemthet, mens andre gjør det på ulike måter som skiller seg fra hvordan det gjøres i norsk (Malmo, 2004, s. 424).

Ordklassen verb kan også ha en rekke karakteristiske trekk som kan være utfordrende å tilegne seg for elever med et annet førstespråk enn norsk. Når man sammenligner språk finner man blant annet et spenn mellom hva som uttrykkes gjennom verb, samt forskjeller mellom bøyingsformer og på hvilken måte en bruker disse formene (Hårstad & Nygård, 2017, s. 238). I norsk markeres for eksempel tid gjennom verb, ved at man bruker ulike verbformer avhengig av hva man ønsker å formidle. I forbindelse med dette ser en ofte at fortidsformene preteritum og presens perfektum blandes sammen i mellomspråksfasen (Hårstad & Nygård, 2017, s. 238). Bruken av modalverb, som er et særpreget kjennetegn ved den germanske språkfamilien hvor norsk hører til, kan også trekkes frem. Disse verbene sier noe om måten noe blir uttrykt på, for eksempel om det er en mulighet eller et ønske (slik som *å kunne* og *å ville*). Med andre ord uttrykker de modalitet, og i mange andre språk uttrykkes dette på andre måter, for eksempel ved hjelp av andre språkformer eller ordklasser. Dette kan gjøre bruk av modalverb vanskelig å tilegne seg for elever med annen språklig bakgrunn (Hårstad & Nygård, 2017, s. 238).

2.3.1.3 Syntaks

Innenfor syntaks fokuserer man på hvordan man setter sammen to eller flere ord til større enheter, altså setninger og fraser. Derfor omtales syntaks ofte som setningslære (Aa, 2017, s. 105). Dette er relevant med tanke på ordkunnskap, ettersom syntaktisk kunnskap, slik som det har blitt nevnt tidligere, innebærer å kjenne til hvilke syntaktiske funksjoner et ord har i en setning. Enkelt forklart handler dette om å kunne plassere ordene på riktig plass basert på deres funksjon (Golden, 2014, s. 70). Også innenfor syntaks er det store variasjoner fra språk til språk, noe som blant annet innebærer at forskjellen på hvor avgjørende leddstillingen er for formidlingen av setningens korrekte betydning er stor.

Setninger i syntetiske språk kan for eksempel ha en langt løsere leddstilling enn hva som er mulig i for eksempel norsk (Hårstad & Nygård, 2017, s. 240).

Norsk syntaks kjennetegnes blant annet av SVO-ordstillingen, V2-regelen og substantivtvang (Hårstad & Nygård, 2017, s. 240-241). Førstnevnte innebærer at den grunnleggende ordstillingen i norske helsetninger er henholdsvis subjekt, verbal og objekt (derav forkortelsen SVO). Denne ordstillingen hjelper oss å tolke hva som er subjektet i en setning, og hva som er objektet. Denne leddstillingen er dog ikke normalen i alle språk, og for elever med førstespråk som har en annen grunnleggende leddstillingen enn i norsk (for eksempel OSV- eller SOV-språk), eller som markerer grammatiske ledd gjennom morfologiske middel, kan det være utfordrende å tilegne seg SVO-leddstillingen (Hårstad & Nygård, 2017, s. 240; Malmo, 2004, s. 426). I tillegg er det slik at norsk ikke er et konsekvent SVO-språk, noe som kan skape utfordringer både for elever med norsk som førstespråk og andrespråk (Malmo, 2004, s. 426-427).

V2-regelen innebærer på sin side at det tempusbøyde verbet alltid skal plasseres som nummer to i fortellende helsetninger, samt at det kun er plass til et setningsledd foran det finitte verbalet (Hårstad & Nygård, 2017, s. 240). Ifølge Monsen og Randen (2017, s. 56) er dette ganske uvanlig i forhold til andre språk rundt om i verden, og mange språk bryter med nettopp denne regelen. Dette faktumet gjør at prinsippet kan være utfordrende å tilegne seg for elever med norsk som andrespråk (Hårstad & Nygård, 2017, s. 240). Substantivtvang fører på sin side til at alle setninger alltid må ha et subjekt, uavhengig av om subjektet i utgangspunktet er tomt for meningsinnhold. Dette gjelder heller ikke i alle språk (Hårstad & Nygård, 2017, s. 241).

2.3.2 Ordets innholdsside

Når man fokuserer på et ords innhold, befinner man seg innenfor den lingvistiske grenen ordsemantikk. Ifølge Golden (2014) handler semantisk kunnskap om å kjenne til ordets betydning i forskjellige kontekster (s. 70). Dette innebærer altså at ordet kan ha forskjellige betydninger i ulike situasjoner, noe som vil belyses nærmere under delkapittelet som tar for seg ordets bruksside (2.3.3). I forrige delkapittel så vi at ord har en forside, og det ble også nevnt at leksikalske ord, heretter innholdsord, har et bestemt innhold, slik som termen tilsier (Golden, 2014, s. 2014). De viser dermed til noe som ligger utenfor språket, nemlig i den egentlige verden (Monsen & Randen, 2017, s. 19). Golden (2014) beskriver at ord er symboler, og at disse symbolene kan vise til bestemte gjenstander eller referenter. Gjenstandene/referentene har utvalgte fellestrekk som gjør at de klassifiseres sammen, og at de videre får et innhold som følge av dette. Forholdet mellom uttrykket (altså ordet/symbolet) og dets innhold er dermed egentlig tilfeldig, men uttrykket vil etterhvert identifiseres med kategorien på bakgrunn av at det anvendes om en kategori gjennom kommunikasjon (Golden, 2014, s. 17).

Begreper henger tett sammen med et ords innholdsside. Det dreier seg nemlig om de fornemmelsene eller ideene, altså de mentale bildene vi har dannet oss, etter å ha kategorisert objekter sammen, slik som beskrevet i forrige avsnitt. Slik sett kan en si at et ords innholdsside reflekterer begrepet (Golden, 2014, s. 17-18). Det må dog understrekes at det ikke bare er konkrete objekter som leksikaliseres og får betegnelser. Det gjelder også fornemmelser, handlinger og ideer, som er langt mer abstrakte enn gjenstander en kan ta på og se (Golden, 2014, s. 18).

I sammenheng med det som er nevnt ovenfor, er det relevant å trekke frem skillet mellom denotasjoner og konnotasjoner når det gjelder begrepsforståelse (Kjelaas, 2022, s. 91). Førstnevnte er ordets stabile og konvensjonelle betydning, slik som definisjoner en finner i for eksempel leksikon eller ordbøker. Sistnevnte, den konnotative betydningen, er på sin side den mer spesifikke og subjektive forståelsen en har av et ord (eller mer presist, et begrep). Denne forståelsen baserer seg på og preges av egne erfaringer, assosiasjoner og kunnskaper, noe som innebærer at alle mennesker vil ha sine subjektive forståelser av et begrep (Kjelaas, 2021, s. 107; Kjelaas, 2022, s. 91). Med andre ord er den denotative betydningen den kollektive og konvensjonaliserte forståelsen som språksamfunnet (eller i det minste flere språkbrukere) har. Den konnotative betydningen blir på sin side ikledd subjektive opplevelser og erfaringer, som ikke trenger å være kollektive, men som kan være helt individuelle. Dermed er begrepsforståelse knyttet til både felleskulturelle og individuelle erfaringer (Kjelaas, 2022, s. 91).

Som allerede nevnt er det slik at et ord ikke er noe man enten kan eller ikke kan. Nettopp derfor er det utfordrende å skulle tallfeste individers ordforråd, noe som påpekes av blant annet Golden (2014, s. 71). Hvis vi likevel tar utgangspunkt i at voksne mennesker mestrer et ordforråd på rundt 20 000 ord i morsmålet sitt (Marticinic, 2018, s. 169), har de som skal lære seg et andrespråk en stor oppgave når det gjelder utvikling av ordforråd på det aktuelle andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 77–78), som innenfor denne oppgavens kontekst er norsk. I mange tilfeller er det slik at flerspråklige elever har kontroll på begrepene (altså innholdssiden til et ord), og at de har lært ordene for dem på sitt første-språk. I disse tilfellene trenger de kun en merkelapp, altså kunnskap om et ords form, på andrespråket (Monsen & Randen, 2017, s. 80; Lunde, 2017, s. 68). I arbeidet med å støtte barn i deres utvikling av et tilfredsstillende ordforråd på andrespråket, er det derfor viktig å kartlegge om det er ordets lydbilde (altså ordets form), eller ordets begrepsinnhold, elevene eventuelt mangler (Wold, 2019, s. 56), slik som allerede beskrevet i delkapittel 2.2.

I lys av forrige avsnitt kan en altså si at det er avgjørende at lærere har kunnskap om distinksjonen mellom ord og begreper, særlig i kartlegging og stimulering av ord- og begrepskompetanse blant elever med norsk som andrespråk (Kjelaas, 2009, s. 71). Kjelaas (2009) forteller om en situasjon der fire år gamle Amir uttalte at «trollet bodde i vann med fart i» etter å ha lest eventyret om Bukkene Bruse, der læreren til Amir tolket det dithen at eleven ikke kunne begrepet *foss*. Amirs formulering viser dog at han har en tydelig forståelse av fenomenet *foss*, men at han enten har glemt eller mangler betegnelsen som brukes om fenomenet (s. 71). Det var dermed en misoppfatning fra lærerens side at eleven ikke visste hva begrepet innebar, noe som tydeliggjør viktigheten av å kartlegge om det er ordets lydbilde eller begrepsinnhold som mangler, slik som Wold (2019, s. 56) understreker. Eksempelet aktualiserer også tanken om det felles underliggende fundamentet, som består av blant annet begrepsforståelse (Cummins, 2017, s. 139), samt det faktum at en skal være forsiktig med å bedømme barns ordforråd på bakgrunn av kun de ordene de bruker (jf. det ekspressive og reseptive ordforrådet som beskrives i delkapittel 2.2).

2.3.3 Ordets bruksside

Ordets bruksside, eller pragmatiske side, handler om språk i bruk. Pragmatisk kunnskap hjelper oss ifølge Golden (2014) med å vite hvilke sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger et ord kan brukes i. I tillegg innebærer pragmatisk kunnskap å vite hvilke negative eller positive assosiasjoner ordet bærer med seg, samt i hvilke ordforbindelser ordet opptrer i regelmessig (for eksempel kollokasjoner, altså ord som til stadighet opptrer

sammen) (s. 71). Sagt med andre ord kan en si at pragmatikken angir regler eller prinsipper for bruken av ord i forskjellige settinger, slik det beskrives av blant annet Svennevig (1999, s. 112). Reglene, eller prinsippene styrer hvilke ord som passer seg i ulike situasjoner, og hvilke ord som kan brukes av hvem (Golden, 2014, s. 198).

Reglene for språklig atferd bestemmes av kulturelle og sosiale normer innenfor en gruppe, og et eksempel er kan være at hva som blir betraktet som høflig og uhøflig kan variere innenfor ulike kulturer og sosiale grupper (Monsen & Randen, 2017, s. 23). Slik jeg forstår det kan det være slik at elever med en kulturell bakgrunn som skiller seg for den i Norge, kan oppleve at de omgangsformene som er normale i Norge strider mot de omgangsformene som de er vant med, noe som trolig kan være en grobunn for potensielle utfordringer. Det faktum at det også innenfor sosiale grupper, slik som for eksempel vennegjengen, er normer for hvilke ord som kan brukes og hvordan de brukes, kan trolig også oppleves som forvirrende. Dette gjelder nok dog for alle barn og unge, og for så vidt også voksne, uavhengig av språklig bakgrunn.

2.3.4 Oppsummering av ordets form-, innholds- og bruksside

Det ble tidligere nevnt at et ords form-, innholds- og bruksside overlapper hverandre (jf. delkapittel 2.3). Dette belyses også av Kjelaas, som beskriver det på følgende måte:

Ords formelle trekk er meningsbærende – eksempelvis betyr «jenta» noe annet enn «jentene», og ett og samme ord/uttrykk kan ha forskjellig mening i ulike brukssituasjoner. For eksempel er uttrykket «jenta mi» hyggelig og kjærlig når en mor bruker det overfor dattera si, mens det kan oppfattes nedsettende og ubehagelig hvis en eldre mannlig leder bruker det overfor en yngre kvinnelig medarbeider (Kjelaas, 2022, s. 99).

Gjennom eksempelet ovenfor ser vi at formelle trekk endrer meningsinnholdet i ordet, i tillegg til at meningen i uttrykket «jenta mi» endrer seg avhengig av konteksten det brukes i, selv om formen er lik i begge situasjonene som beskrives i sitatet. Slik jeg forstår det er det derfor viktig å arbeide med å samorganisere de tre aspektene knyttet til det å kunne et ord, i tillegg til å arbeide med hver komponent enkeltvis. Et spørsmål det da blir vesentlig å stille seg, er hvilke av de tre sidene ved å kunne et ord som er viktigst, og kanskje særlig i en innlæringsfase. Monsrud (2013) skriver i sammenheng med ordforrådsarbeid at det først og fremst dreier seg om forståelse for ordets innhold/betydning (s. 129). Slik jeg forstår det vil dermed forståelse være målet i første omgang. Pragmatikken vil på sin side være viktig for kommunikasjon og bruksrepertoar, mens grammatikk spiller mer subtile og indirekte roller når det gjelder både innhold og bruk, slik vi så i eksempelet ovenfor. Dermed skal en heller ikke undergrave betydningen av å arbeide med også disse to sidene i ordforrådsarbeid, noe Monsrud (2013, s. 129) også understreker.

2.4 Ordlæring

Vi har sett at det å kunne et ord er en sammensatt kompetanse, og at det innebærer å ha kjennskap til ordets form, innhold (altså begrepsforståelse) og hvordan det kan brukes i ulike situasjoner. Men hvordan læres ord? Wold (2019) skriver at det er store likhetstrekk mellom utvikling av ordforråd på første- og andrespråket (s. 55). Med bakgrunn i dette vil jeg støtte meg til Golden (2014), som tar for seg ordlæring på et mer generelt grunnlag. Jeg vil likevel trekke inn andrespråksperspektivet der det er relevant. Hun beskriver ordlæring som en prosess, hvor det første steget i denne prosessen er å få innputt av ordets form. Slik får en tilgang til ordet, og dette skjer gjerne ved at en enten leser eller hører ordet (s. 140). Deretter består neste steg av å koble ordet til et innhold, og en

beveger seg dermed inn i en forståelsesprosess. Når ordet er forstått (enten helt eller delvis), må det lagres. Lagringen skjer ved at den formelle kunnskapen om ordet kobles til ordets semantiske og pragmatiske informasjon (Golden, 2014, s. 140–141). I tillegg er det slik at deler av informasjonen om omstendighetene man står i under møtet med ordet lagres:

Denne informasjonen består både av forhold i verden omkring oss, slik som hvor man hørte ordet, når det var, hvem som var til stede, hva som ellers ble gjort, osv. og forhold i vårt indre, slik som stemningen, hva vi tenkte på, hvordan vi likte oss (Golden, 2014, s. 141).

Dette danner assosiasjonsporter inn til ordet, og Golden (2014) viser i denne sammenhengen til Schrauf (2009), og skriver at det er sterke forbindelser mellom sansene og kunnskap (både ordkunnskap og mer generell kunnskap). Dermed er ord og hukommelse om hendelser tett knyttet sammen (s. 141). Når ordet er lagret, består den siste fasen i å kunne finne igjen ordet med den relevante informasjonen som er lagret sammen med det, noe som krever at det må være en kobling mellom ordet og andre informasjonskilder (Golden, 2014, s. 141). Vi har allerede sett at ord blant annet kan kobles sammen gjennom de assosiasjonene som er lagret sammen med dem. Andre muligheter, eller måter, ord kan kobles sammen på, er gjennom de særskilte relasjonene ord kan inngå i. Dette kan være hierarkiske relasjoner, for eksempel gjennom over- og underbegreper. Innenfor faglitteraturen kalles dette hyponymer og hyperonymer (Golden, 2014, s. 142). Her kan ord som *dyr*, *hest* og *katt* trekkes frem som eksempler. *Dyr* er det overordnede begrepet, altså hyponymet, mens *hest* og *katt* kan være hyperonymer, altså underbegreper, til ordet *dyr*. Ord kan også stå i relasjon til hverandre ved å være synonyme og antonymer, eller kobles sammen gjennom de domenene/feltene de inngår i (Golden, 2014, s. 142).

Man kan tenke seg at alle ord og begrepsforståelser lagrer seg i det Golden (2014, s. 156) omtaler som et mentalt leksikon. Jo flere ord med tilhørende meninger og betydninger som er lagret i det mentale leksikonet, jo flere koblinger eller porter (slik som belyst i forrige avsnitt) har man til å finne igjen ord som allerede er lagret, samt inn til betydningen av nye ord man møter (Golden, 2014, s. 142). Jeg forstår det derfor slik at det mentale leksikonet kan ses i sammenheng med det felles underliggende fundamentet som omtales i delkapittel 2.1.4, ettersom dette består av blant annet nettverk av kunnskaper, begrepsforståelser og erfaringer (jf. Cummins, 2017, s. 139).

2.5 Stadier i ordlæringsprosessen

Golden (2014) beskriver som nevnt ordlæring som en prosess, og i sammenheng med dette belyser hun at ordlæringsprosessen består av ulike stadier. Hun henviser til Dale/Curtis, og skriver at eleven i prosessens første stadium verken har sett eller hørt ordet før. Det har eleven derimot ved neste det stadiet, men uten at han eller hun vet hva ordet betyr. Det tredje stadiet kjennetegnes ved at eleven kjenner igjen ordet i kontekst, mens det siste stadiet består av at eleven kan ordet (Dale/Curtis, referert i Golden, 2014, s. 143). Fallgruven ved denne fremstillingen av stadiene i ordlæringsprosessen er at den kan gi inntrykk av at prosessen er en slags endimensjonal struktur, der man beveger seg kronologisk fra første til siste stadium (Golden, 2014, s. 143). Dette er dog ikke tilfellet, og det blir dermed viktig å nok en gang ta i betraktning at ord er noe man kan på ulike nivåer og måter, jf. Wold (2019, s. 56). Med henvisning til delkapittel 2.3 har vi sett at ordkunnskap er knyttet til ulike aspekter ved ordet, både ordets form, innhold og bruk, og Golden (2014) hevder at det ikke er sikkert at elevene blir kjent med stadiene som beskrives tidligere i dette avsnittet i samme rekkefølge (s. 143). Dette er det viktig å være

bevisst på som lærer. Man kan blant annet tenke seg at en elev gir uttrykk for å være på det siste stadiet, ved at ordet brukes i tilsynelatende riktig kontekst, uten at eleven egentlig har forstått hva ordet betyr. Dette eksempelet til Kjelaas (2009) kan belyse en slik situasjon:

Anton: «Obama har slektninger i Afrika»
Den voksne: «Ja, men hva er egentlig slektninger?»
Anton: «En type dyr»
(Kjelaas, 2009, s. 72).

Videre skriver hun at dersom den voksne hadde unnlatt å spørre om hva slektninger egentlig betyr, kunne man enkelt ha konkludert med at den tre år gamle gutten hadde forstått begrepet, ettersom det brukes på en passende måte (Kjelaas, 2009, s. 72). Dette forteller oss at man som lærer må evne å gå aktivt inn for å forstå hvilket stadium eleven befinner seg på i ordlæringsprosessen, noe eksplisitt arbeid med ord- og begrepsforståelse både krever og legger til rette for. Slik kan man sørge for at en tilpasser det intellektuelle og språklige nivået i arbeidet til elevenes forutsetninger (Kjelaas, 2009, s. 72). Dette er særlig relevant i analysen av den utvalgte undervisningsmodellen – legger den til rette for å undersøke, og legge til rette for, nettopp dette? Og i tillegg, hva legger elevene i sine uttalelser om det å kunne (eller det å ha lært) et ord?

2.6 Strategier for læring av ord

Når man tar tidsaspektet i betraktning, sier det seg nærmest selv at det ikke er mulig å arbeide eksplisitt med alle ord og begreper som elevene skal lære. Med bakgrunn i dette henviser Kjelaas (2022, s. 101) til Gibbons (2015), og skriver at det er viktig å jobbe med *ordlæringsstrategier*, altså strategier elevene kan ta i bruk i møtet med nye og ukjente ord. Jeg vil nå gjøre rede for et utvalg av slike strategier, med særlig hensyn til ønsket om å finne ut hvilke strategier elevene som ble intervjuet forteller at de bruker i møtet med nye ord. Beskriver de noen av strategiene som nå nevnes?

Kjelaas (2022, s. 101) anbefaler å bruke kunnskap om formelle trekk som en inngang til forståelse av et ords betydning. Slik det har blitt nevnt, er det vanlig med sammensetninger og avledninger i norske ord (Faarlund et al., 1997, s. 16). Kjennskap til hvordan for eksempel affiks påvirker meningsinnholdet i ord kan fungere som et formålstjenlig hjelpemiddel når en skal forstå hva nye og ukjente ord betyr. I tillegg kan det å analysere ords oppbygning, ved å undersøke de ulike bestanddelene et ord består av, være et nyttig redskap. Sistnevnte omtales ofte som morfologiske analyser (Kjelaas, 2022, s. 101). Disse strategiene nevnes også av Golden (2014), som skriver at slike aktiviteter sjeldent skjer utenfor skolearbeid (s. 170).

Resonnering ut fra kontekst kan også være en nyttig strategi i møtet med nye og ukjente ord. Dette kan blant annet gjøres når en leser en tekst, ved at man enkelt forklart forsøker å forstå innholdet i ukjente ord basert på egen bakgrunnskunnskap og kunnskap om andre ord som teksten består av (Golden, 2014, s. 165). Det å støtte seg til kontekstuelle forhold kan også være hensiktsmessig i muntlige samhandlingssituasjoner, for eksempel i lek (Golden, 2014, s. 163–165). Sagt med andre ord innebærer bruk av slike strategier at en gjennom å bruke sin bakgrunnskunnskap, og sin forståelse av settingen som ordet brukes i, slutter seg til ordets betydning.

Golden (2014) foreslår også strategier der en benytter seg av kommunikasjon. Dersom man har kontroll på ordets innhold, altså forståelse for begrepet, kan man forklare ordet man ikke kommer på ved å bruke andre ord en behersker. Man kan også spørre samtalepartnern om veiledning/støtte (s. 168). For elever med norsk som andrespråk kan det også være hensiktsmessig å ta i bruk førstespråket eller andre språk. Dette kan foregå ved at man enten oversetter ord direkte fra førstespråket (eller et annet språk man husker ordet på), eller at man enkelt og greit sier ordet på førstespråket (Golden, 2014, s. 168). Slik jeg forstår det vil dette kreve at en har kontroll på ordets form/lydbilde på førstespråket. Av Høigård (2019) omtales slik blanding av språk som kodeveksling. Hun skriver at kodeveksling åpner for at flerspråklige barn kan ta i bruk sin samlede språklige kompetanse i kommunikasjonssituasjoner, og at kodeveksling dermed er en naturlig, og formålstjenlig, del av flerspråklighet (s. 142–143).

2.7 Hvordan legge til rette for ordlæring?

For å runde av teorikapittelet vil jeg nå peke på et utvalg muligheter man har for å legge til rette for utvikling av ord- og begrepsforståelse, med særlig fokus på flerspråklige elever. Dette har direkte relevans for prosjektet mitt fordi et av forskningsspørsmålene dreier seg om hvilke opplevelser elevene har til arbeidsmåter i arbeid med å forstå og lære ord og begreper. Jeg vil derfor se om elevene opplever at noen av arbeidsmåtene er utpreget hensiktsmessige (eller motsatt) for dem, samt hvordan en kan forstå arbeidsmåtene de nevner i lys av teorien som nå vil presenteres.

Slik som det allerede har blitt nevnt, foreslår både Golden (2014, s. 198) og Kjelaas (2022, s. 99) å fokusere på ordets forside, innholdsside og pragmatiske side. I tillegg har det også blitt nevnt at sansemessige erfaringer spiller en avgjørende rolle i ordlæringsprosessen (Golden, 2014, s. 141). Sansemessige erfaringer er også viktig i det man faktisk skal forstå et ords begrepsinnhold, og i den forbindelse skriver Høigård (2019) at en bør sikte etter å gi elevene flest mulig førstehåndserfaringer med begrepene de skal lære. Dette kan en legge til rette for ved å ta i bruk sansene, slik som bevegelse, syn, lukt, hørsel og smak (s. 113–114). Selv om en altså bør trakte etter å gi elevene så mange førstehåndserfaringer som mulig, sier det seg selv at det ikke er mulig å legge til rette for at alle ord læres på denne måten. Da må en heller ta i bruk sekundære andrehåndserfaringer, som gjerne baserer seg på definisjoner og språklige forklaringer. Det er likevel viktig å supplere med mangfoldige modaliteter i formidlingen av ord som elevene skal lære. Dette kan være bilder, filmer, demonstrasjoner og lyd (Høigård, 2019, s. 114). Selv om hverken språklige forklaringer eller bruk av ulike semiotiske ressurser kan erstatte førstehåndserfaringers betydning for utviklingen av stabile begreper (Høigård, 2019, s. 114), legger en ved bruk av sistnevnte likevel til rette for at elevene får møte ordene på forskjellige måter. Dermed kan en også vise hvordan ordet kan ha ulik betydning / brukes på ulike måter i varierte kontekster.

Det som er beskrevet ovenfor kan på mange måter sies å være i tråd med det Jenkins og Dixon (1983) skriver om hvordan man lærer ords mening. De hevder at meningen enten læres som følge av at en gjenstand som er i fysisk nærvær benevnes, ved at meningsinnholdet til ordet forklares eller gjennom den språklige sammenhengen ordet er en del av (Jenkins & Dixon, 1983, s. 239). Førstnevnte vil være det Høigård (2019) betegner som førstehåndserfaringer, mens den neste muligheten som skisseres vil være andrehåndserfaringer (s. 113). Sistnevnte handler på sin side om å møte ordet i en bestemt kontekst, og å deretter gjøre seg opp en oppfatning av hva ordets innhold betyr

(jf. Golden, 2014, s. 165, se delkapittel 2.6). Golden (2014) henviser til Beheydt, og skriver at det er avgjørende hvilken kontekst man møter et nytt ord i, og at alle kontekster ikke er like gode. Det å møte ordet i en prototypisk kontekst trekkes frem som spesielt hensiktsmessig, i tillegg til at de gjerne bør inngå i en språklig kontekst av andre ord som innlæreren har tilegnet seg fra tidligere. Ordene bør også gjentas i varierende kontekster, og her trekkes også tidsaspektet frem – det er viktig med gjentakelser (Beheydt, referert i Golden, 2014, s. 192). Dette anerkjenner at det å lære et ord tar tid, og at det ikke er slik at man har lært ordet etter å ha hørt det og fått forklart betydningen en gang.

Sist, men ikke minst, er det verdt å trekke frem det Wold (2019) skriver om at det er viktig at undervisningen handler om noe som er relevant for kontekster i elevenes livsverden. Elevene skal stå i sentrum av undervisningen, og i den samhandlingen som foregår skal de være aktive deltakere som opplever at de selv har innflytelse på det som hender (Wold, 2019, s. 69). Disse kjennetegnene på gode undervisningssituasjoner bør dermed også karakterisere arbeid med ord- og begrepslæring, ved at man aktivt bruker elevenes forkunnskaper (og dermed tar hensyn til det felles underliggende fundamentet, jf. Cummins, 2017, s. 40). I tillegg vil det være viktig å synliggjøre relevansen av ordene man velger å arbeide med, slik at man gir elevene forutsetninger til å forstå hvorfor ordene er nyttige for dem.

2.8 Oppsummering av teorikapittelet

I delkapittel 2.1 ble det understreket at flerspråkighet kan defineres på ulike måter, og at jeg innenfor denne oppgavens kontekst har valgt å definere det som at flere språk med en viss avstand er involverte, og at de flerspråklige elevene som inkluderes i studien har norsk som (et av sine) andrespråk. I tillegg ble det belyst at flerspråklig utvikling kan foregå på ulike måter, og at flerspråklig kompetanse har både kognitive og kulturelle fordeler dersom man legger til rette for en utvikling som anerkjenner at flerspråkighet er en ressurs. I delkapittel 2.2 var fokuset rettet mot ordforråd, og termen ble i definert som summen av de ordene en person bruker (jf. Lyster et al., 2010, s. 37), og det ble videre pekt på skillet mellom det ekspressive og reseptive ordforrådet, samt ordforrådets bredde og dybde. Deretter ble viktigheten av å kartlegge flerspråkliges samlede ordforråd, og ikke bare ordforrådet på målspråket/andrespråket. Først når man tar den helhetlige språkkunnskapen i betraktning kan man vurdere ordforrådet på en god måte (jf. Wold, 2019, s. 62).

I 2.3 ble det belyst at ord bør betraktes som noe man kan på ulike nivåer og måter, og at ordkunnskap består av å kjenne til både ords formside, innholdsside og bruksside. Formsidene dreier seg om grammatikk, mens innholdssiden handler om semantikk. Brukssiden dreier seg om pragmatikk, altså språk i bruk (jf. Golden, 2014, s. 71). I dette delkapittelet ble det også trukket frem potensielle implikasjoner disse sidene ved ordkunnskap kan ha for elever med norsk som andrespråk, og disse aspektene vil være særlig viktige i vurderingen av undervisningsmodellen. Legger den til rette for å arbeide med ord og begreper på en måte som tar hensyn til områder som kan være utfordrende ved det norske språket? I 2.4 og 2.5 ble ordlæring beskrevet, og med støtte i Golden (2014) viste jeg til hvordan det er en prosess som består av flere faser og stadier, noe som nok en gang belyser at ordkunnskap består av grader av kunnskap, og at ord ikke er noe man enten kan eller ikke kan (jf. Nation, 2013, s. 23). Deretter ble det i 2.6 pekt på et utvalg ordlæringsstrategier. Strategiene som ble trukket frem er relevante både for vurderingen av undervisningsmodellen og for analysen av elevintervjuene. Legger modellen til rette for å illustrere slike strategier for elevene, og hvilke strategier forteller elevene selv at de

benytter seg av i møtet med nye og ukjente ord? Avslutningsvis ble det i 2.7 gjort rede for hvordan en kan legge til rette for gode ordlæringssituasjoner, og også denne teorien vil være relevant for drøftingen av funn fra analysene.

3 Forskningsdesign og metode

Temaet i mitt masterprosjekt er ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever, og gjennom problemstillingen ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring. Problemstillingen og forskningsspørsmålene ble retningsgivende for hvilken metodisk tilnærming jeg valgte, og ettersom målet med prosjektet er å få økt innsikt i elevenes opplevelser og erfaringer, ble en kvalitativ metodisk tilnærming mest naturlig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 29). Som nevnt i 1.2 er kvalitative intervjuer primærmetoden, og datamaterialet fra intervjuene danner hovedgrunnlaget for å kunne besvare problemstillingen. I tillegg består undersøkelsen av en teoretisk analyse av undervisningsmodellen som ord- og begrepsundervisningen baserte seg på, noe som bidrar til en mer inngående forståelse av problemstillingen. Modellen er viktig fordi den forteller mye om rammevilkårene for undervisningen, som igjen er det elevene opplever og uttaler seg om i intervjuene. Derfor har jeg valgt å presentere funnene fra analysen av modellen før funnene fra elev-intervjuene.

I 3.1 presenterer jeg bakgrunnen for valg av undersøkelsesområde, og forteller kort om hvilken bakgrunnskunnskap jeg opparbeidet meg gjennom praksisoppholdet på den aktuelle skolen. I 3.2 gjøres det rede for den hermeneutiske tilnærmingen som ligger til grunn i denne oppgaven. Deretter presenteres undervisningsmodellen og analysekriteriene den har blitt vurdert opp i mot i 3.3, før jeg videre tar for meg kvalitative intervju som metode i 3.4. Her vil arbeidsprosessen og fremgangsmåten gjøres rede for, både når det gjelder utforming av intervjuguide, utvalg og rekruttering av informanter, gjennomføring av intervju og bearbeiding av datamaterialet. I 3.5 belyses etiske betraktninger i tilknytning til undersøkelsen, før jeg avslutningsvis diskuterer kvaliteten på studien i 3.6.

3.1 PRANO og praksisskolen

I innledningen ble det nevnt at jeg gjennom PRANO-prosjektet fikk mulighet til å hente inn data ved skolen jeg var i praksis hos. Gjennom praksisoppholdet fikk jeg kjennskap til at det ved skolen ble arbeidet systematisk med ord- og begrepslæring med flerspråklige elever, og sammen med praksislærer og veileder fant jeg ut at jeg kunne ta utgangspunkt i dette i mitt masterprosjekt. Praksislærer satte meg i kontakt med pedagogen som var ansvarlig for arbeidet med ord- og begrepslæring, noe som ga meg innsikt i hvordan opplegget foregikk, blant annet at det baserte seg på modellen som presenteres i ressursheftet *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker* (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011). I tillegg fikk jeg mulighet til å være til stede i en time der de arbeidet på den bestemte måten. Gjennom samtalene med pedagogen fikk jeg innsikt i at elevenes begrepsforståelse ble kartlagt i forkant og etterkant av det systematiske arbeidet med ord og begreper, og at undervisningen foregikk regelmessig over en periode på flere uker, der små grupper på omtrent tre elever ble satt sammen. Pedagogen bidro også når jeg skulle velge ut informanter, innhente samtykke fra foreldre og med organisering under gjennomføring av intervju. I tillegg har jeg hatt sporadisk kontakt med pedagogen underveis i arbeidet med masteroppgaven, ved at jeg har tatt kontakt dersom det har vært behov for å oppklare noe. Både praksislæreren og pedagogen har dermed hatt en sentral rolle i både utformingen og gjennomføringen av mitt masterprosjekt.

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Før jeg redegjør videre for de metodiske valgene mine, er det viktig å avklare at en hermeneutisk tilnærming ligger til grunn i nært sagt alle bestanddeler av dette prosjektet, og særlig i analysen og tolkningen av funn. Hermeneutikk dreier seg om at man er i en konstant vekselvirkning mellom deler og perspektiver. Tolkningen baserer seg derfor på at man ser enkelte deler, i lys av en helhet. I tillegg søker en etter å tilpasse helheten til den enkelte delen, og målet er å oppnå en dypere forståelse. Denne vekselvirkningen omtales ofte som *den hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011, s. 18). I denne masteroppgaven kan intervjuene trekkes frem som et eksempel. Enkeltutsagn fra intervjuene ses i lys av både det helhetlige datamaterialet, og i det teoretiske grunnlaget som presenteres i kapittel 2, for å oppnå en mer inngående forståelse av undersøkelsesområdet.

Dette innebærer også at forskeren, og forskerens forforståelse spiller en viktig rolle gjennom hele forskningsprosessen. Forforståelsen består blant annet av våre oppfatninger av verden og kunnskapen vi besitter (Johannessen et al., 2016, s. 34–35), og Hjordemaal (2014, s. 193) skriver at vi gjennom våre forforståelser danner en fortolkningsramme eller forståelseshorisont, og at denne fortolkningsrammen er avgjørende når man forsøker å forstå enten en tekst eller andre menneskers utsagn. Hvordan dette har utspilt seg rent praktisk i mitt prosjekt, vil belyses ytterligere gjennom kapittelet.

3.3 Kvalitativ tekstanalyse av undervisningsmodellen

Arbeidet med ord- og begrepslæring som de flerspråklige elevene deltok på tok som allerede nevnt utgangspunkt i modellen som presenteres i Sæverud et al. (2011). Ressursheftet ble utgitt av tidligere Bredtvet kompetansesenter (nå Statped), og ble i utgangspunktet utarbeidet for barn og unge med språkvansker. Med bakgrunn i at modellen ikke er spesifikt rettet mot elever med flerspråklig bakgrunn, vil jeg gjennom analysen forsøke å belyse hvorvidt modellen faktisk egner seg i arbeidet med ord- og begrepslæring blant flerspråklige barn. Dermed danner ressursheftet datamaterialet for den kvalitative tekstanalysen. Som nevnt innledningsvis i kapittelet er dette relevant for prosjektet ettersom modellen sier mye om rammevilkårene for undervisningen, som igjen er det elevene opplever og uttaler seg om. Dermed vil analysen av modellen med andre ord kunne gi en mer inngående forståelse for problemstillingen.

Analysen av ressursheftet har et bestemt formål, noe som krever at jeg måtte ta et valg av hvilke sider av heftet jeg ønsket å fokusere på, med hensyn til hva som er relevant for å besvare forskningsspørsmålet i denne studien (Grønmo, 2016, s. 175). Ettersom samtalene med elevene hovedsakelig dreide seg om selve undervisningstimene de tok del i, valgte jeg å ta utgangspunkt i de delene av ressursheftet der det presenteres og beskrives hvordan undervisningen skal gjennomføres, altså selve undervisningsmodellen. Dette innebærer at enkelte deler av heftet utelates fra analysen, slik som for eksempel beskrivelsene av kartleggingsprosessen. I analysen tok jeg utgangspunkt i forhåndsbestemte kriterier som baserer seg på teorien som presenteres i kapittel 2. Tilnærmingen er dermed teoribasert, og analysekategoriene/kriteriene som undervisningsmodellen blir vurdert ut i fra presenteres her:

Analyse kategorier

Ressursperspektiv

Kategorien «ressursperspektiv» belyser hvorvidt modellen legger til rette for at elevene får bruke sin flerspråklige kompetanse som en ressurs (jf. delkapittel 2.1.4–2.1.5). Legger

den til rette for at elevene får bruke hele sitt språklige repertoar (f.eks. veksle mellom språk) i arbeidet med ordlæring, og til å inkludere og anerkjenne elevenes erfaringer?

De tre neste kategoriene som nå presenteres brukes for å undersøke hvorvidt modellen legger til rette for å fange kompleksiteten i hva det innebærer «å kunne et ord». Anførselstegn blir brukt når jeg omtaler det som «å kunne et ord», ettersom en heller bør bruke formuleringer som «grad av kunnskap», eller at ord er noe man kan i ulike grader og på ulike måter (jf. Nation, 2013, s. 23; Wold, 2019, s. 56). For å belyse at det å «kunne et ord» er en sammensatt kompetanse, tok jeg utgangspunkt i Bloom og Laheys (1978, s. 11-12) modell, og utformet følgende tre kriterier:

Grammatisk ordkunnskap

Kategorien «grammatisk ordkunnskap» dreier seg om hvorvidt modellen legger til rette for å arbeide med de fonologiske, morfologiske og syntaktiske sidene ved et ord, med hensyn til potensielle implikasjoner for elever med norsk som andrespråk (jf. delkapittel 2.3.1).

Semantisk ordkunnskap

Kategorien «semantisk ordkunnskap» dreier seg om hvorvidt modellen legger til rette for å arbeide med innholdssiden til et ord med hensyn til potensielle implikasjoner for elever med norsk som andrespråk (jf. delkapittel 2.3.2).

Pragmatisk ordkunnskap

Kategorien «pragmatisk ordkunnskap» dreier seg om hvorvidt modellen legger til rette for å arbeide med brukssiden til et ord med hensyn til potensielle implikasjoner for elever med norsk som andrespråk (jf. delkapittel 2.3.3).

3.4 Kvalitative intervjuer

I henhold til problemstillingen, var det i tillegg til å vurdere undervisningsmodellen, naturlig å samle inn data gjennom kvalitative intervjuer. Ifølge Neteland (2020, s. 52) egner denne metoden seg nettopp når man ønsker å få mer kunnskap om menneskelig erfaring, og ettersom jeg gjennom undersøkelsen forsøker å få innsikt i hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring, er det som beskrives av Neteland et av målene med prosjektet. Intervjuprosessen er omfattende, og krever grundig arbeid både i forkant og etterkant av selve gjennomføringen av intervjuene. I dette delkapittelet vil derfor de ulike stegene i prosessen beskrives. I 3.4.1 fortelles det hvordan intervjuguiden ble utformet, og i 3.4.2 presenteres det hvordan utvalget av informanter og videre rekruttering foregikk. 3.4.3 tar for seg gjennomføringen av intervjuene, mens 3.4.4 og 3.4.5 omhandler lagring og bearbeiding av datamaterialet fra intervjuene.

3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

Før gjennomføringen av intervjuene utformet jeg en intervjuguide, som skulle fungere som en støtte for meg under intervjuene. Dalen (2011, s. 26) skriver at en intervjuguide skal inneholde temaer og spørsmål som er sentrale for å dekke fenomenet som undersøkes. I mitt tilfelle var det derfor avgjørende å utforme spørsmål som kunne bidra til å besvare hvilke erfaringer de flerspråklige elevene har til arbeid med ord- og begrepslæring som baserer seg på undervisningsmodellen. Dermed ble intervjuguiden utformet med problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål som utgangspunkt. I tillegg hadde jeg noe kjennskap til måten de arbeidet på gjennom samtaler med pedagogen og tilstedeværelse

under en undervisningstime, noe som også fungerte som et hjelpemiddel i utformingen av intervjuguiden. Jeg hadde dermed et sett med områder som jeg ønsket å berøre under intervjuene, men jeg ville likevel at det skulle være rom for fleksibilitet. For det første ønsket jeg at samtalen skulle oppleves som avslappet og uformell for informantenes del. Det skulle også være mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål, både fra min og informantenes side, slik at jeg kunne oppnå mest mulig utfyllende informasjon om undersøkelsesområdet. Intervjuene kan derfor kategoriseres som *semistrukturerte* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.4.2 Utvalg og rekruttering av informanter

Masterprosjektet har et begrenset omfang, noe som spilte en vesentlig rolle når det gjaldt å avgjøre størrelsen på utvalget av informanter. Det å gjennomføre intervjuer er tidkrevende, både når det gjelder forberedelser, gjennomføring og bearbeiding i etterkant. Dalen (2011, s. 45) skriver derfor at utvalget ikke må være for stort. Jeg valgte derfor å intervju tre elever, og dette valget ble tatt med bakgrunn i et ønske om å kunne gå i dybden i hvert enkelt intervju, for å få mest mulig innsikt i elevenes erfaringer. En fallgrube blir da at en risikerer å sitte igjen med et datamateriale som er for lite til å sikre valide resultater (Dalen, 2011, s. 45). Dette diskuteres nærmere i 3.6.

Jeg valgte å foreta et kriteriebasert strategisk utvalg, noe som var nødvendig for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Et slikt utvalg kjennetegnes av at informantene velges som følge av at de oppfyller spesielle kriterier (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016, s. 118). Det første kriteriet var at elevene var flerspråklige. I henhold til avgrensingen som blir foretatt i delkapittel 2.1, innebærer dette at elevene har norsk som andrespråk. Det andre kriteriet var at elevene hadde tatt del i undervisning der det arbeides eksplisitt med ord og begreper, og som baserer seg på undervisningsmodellen.

Felles for de tre informantene var at de oppfylte kriteriene som beskrives ovenfor, og at de i perioden intervjuene ble gjennomført var elever på grunnskolens mellomtrinn. Elevene hadde deltatt på undervisningen som baserte seg på modellen til ulike tidspunkter, og i ulike grupper. De deltok på undervisningen der det ble fokusert eksplisitt på ord- og begrepslæring på bakgrunn av et behov for å utvikle sin ord- og begrepsforståelse, og førstespråkene til elevene og det norske språket er ikke gjensidig forståelige. Utover dette velger jeg å ikke gi en mer inngående presentasjon av hver enkelt elev, med hensyn til personvern. Det må likevel understrekes at elevenes språkbakgrunn og andre forutsetninger varierer (slik som det gjør blant alle elever i skolen), og basert på utvalgs-kriteriene mener jeg at alle informantene sitter med erfaringer som er verdifulle i henhold til problemstillingen.

Rekrutteringen ble gjennomført i samråd med pedagogen som hadde ansvar for undervisningen som tok utgangspunkt i modellen. Jeg velger å gi pedagogen det fiktive navnet *Helene*. Helenes rolle beskrives nærmere i vedlegg 4. Siden Helene ble informert om at det kunne oppstå samtaleemner under intervjuene der hennes navn og undervisningsmetoder ble nevnt. Derfor undertegnet Helene i likhet med informantene og deres foresatte en samtykkeerklæring.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

De tre intervjuene ble gjennomført i februar 2022. Under hvert intervju var det kun jeg og den enkelte informanten som var til stede. Det er mange gode grunner til å velge å gjennomføre intervjuer i grupper, men en potensiell fallgrube er at det kan oppstå en slags

gruppedynamikk der en eller flere informanter dominerer med sine erfaringer og synspunkter (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 432). Valget om å gjennomføre intervjuene én til én ble derfor tatt med bakgrunn i et ønske om å unngå slike situasjoner.

I intervjusituasjoner der barn deltar, er det særdeles viktig å skape en tillit mellom barnet som intervjues og intervjueren (Dalen, 2011, s. 38). For å sørge for dette satte jeg av tid til å prate med hver enkelt elev før selve gjennomføringen av intervjuet. Her fortalte jeg blant annet om hva vi skulle snakke om, og hvorfor jeg ønsket å samtale om nettopp dette. Jeg la også ettertrykkelig vekt på at ingen svar er «feil». Jeg informerte også om at det var helt frivillig å delta på intervju, og at dette innebærer at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. I tillegg opplyste jeg om at informantene og deres foresatte kunne ta kontakt med meg dersom de hadde spørsmål. Her er det relevant å trekke frem at alle informantene sa at de ønsket å delta, og at det gjennom både samtalen i forkant og under intervjuene var god stemning mellom oss. Informantene fikk også tilbud om å høre gjennom lydopptakene, men takket nei til det.

Neteland (2020, s. 57) skriver at det er viktig at barn føler seg komfortable når de stiller som informanter. Med hensyn til dette valgte jeg å gjennomføre intervjuene i skolens lokaler, slik at elevene skulle være på en kjent og trygg plass. Jeg valgte også å intervjuer underveis i en skoledag, slik at det ikke skulle oppleves som at deltakelsen tok opp fritiden deres. Dette ble gjort gjennom avtale med ansvarlig pedagog. Som nevnt uformet jeg en løst strukturert intervjuguide, men bakgrunn i et ønske om å la informantene svare så fritt som mulig. Underveis i intervjuene oppdaget jeg imidlertid at det ble nødvendig å konkretisere spørsmålene en del, for at informantene skulle forstå hva jeg spurte om. Det ble også nødvendig å komme med eksempler, som informantene enten bekreftet eller avkreftet. Spørsmålene som ble stilt ble derfor i noen tilfeller ledende. Dette var nødvendig for å forsikre meg om at jeg og informantene forstod hverandre riktig, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan bruk av slike spørsmål være med på å styrke intervjuets reliabilitet, altså pålitelighet (s. 201). Aspekter ved selve intervjuene diskuteres nærmere i delkapittel 3.6.

3.4.4 Transkripsjon og lagring av data

Samtykkeerklæringene fra elevene og deres foresatte, samt lydopptakene fra intervjuene ble lagret i NTNUs fillagringsområde for skjerming av data, NICE-1. Transkripsjonene ble gjennomført kort tid etter intervjuene, og disse ble også lagret i NICE-1. Alt dette vil slettes umiddelbart etter prosjektets slutt. I transkripsjonene ble informantene anonymisert til henholdsvis *Sarah*, *Arber* og *Teo*. I tilfellene der pedagogen nevnes, bruker jeg som nevnt det fiktive navnet *Helene*. Jeg valgte i tillegg å transkribere intervjuene til normert bokmål, slik at identifikasjonsmarkører slik som talemålsvariasjon ble visket ut. Likevel ble intervjuene transkribert så ordrett som mulig, slik at meningsinnholdet ble riktig.

3.4.5 Analyse av data fra intervjuene

I analysen av intervjuene har jeg delvis støttet meg til Braun og Clarkes (2006) faser for tematisk analyse. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For min del innebar dette i første omgang å transkribere intervjuene. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger. Allerede i denne fasen begynte potensielle temaer og mønstre å gjøre seg fremtredende. Braun og Clarke (2006, s. 88) anbefaler derfor å skrive ned stikkord og notater i startfasen. Disse notatene vendte jeg stadig tilbake til i det videre analysearbeidet. Deretter skal datamaterialet kodes og videre kategoriseres/tematiseres (Braun & Clarke, 2006, s. 88–89). Jeg valgte først å

fargekode transkripsjonene ut i fra de mønstrene som hadde vist seg etter gjennomlesingene. For eksempel fikk utsagn der elevene fortalte om hva de hadde likt / ikke likt med undervisningsopplegget fargen rosa. Deretter samlet jeg de ulike utsagnene med samme fargekode i en tabell, og ut i fra dette ble kategoriene laget. Kategoriene er dermed empiribaserte, ved at de har utspring i datamaterialet, og ikke i teori. Neste steg i prosessen ble å definere kategoriene, og identifisere hva de handler om (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg skrev derfor et kort sammendrag av funnene fra hver enkelt kategori og plasserte disse i en ny tabell. Her innså jeg at noen av kategoriene var overlappende, og jeg valgte derfor å slå dem sammen, noe som førte til et behov for underkategorier. Kategoriene jeg endte opp med så slik ut:

Hovedkategori	Underkategori
Arbeidsmåter	Elevenes beskrivelser av arbeidsmåter Elevenes opplevelser med arbeidsmåter
Elevenes opplevelser av eget læringsutbytte	
Elevenes egne strategier og andre undervisningssituasjoner	

Figur 2: Analysekategorier

Grepene som beskrives ovenfor gjorde datamaterialet mitt lett tilgjengelig for meg og ga meg et godt grunnlag til å forstå materialet (jf. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Ved å dele opp i mindre deler ga det meg et grunnlag for å forstå helheten, og likeså ga helheten meg større forståelse for hver enkelt del, noe som synliggjør at det ligger en hermeneutisk tilnærming til grunn for analysen (jf. delkapittel 3.2, Dalen, 2011, s. 18).

3.5 Etske betraktninger

Når jeg valgte intervju som metode innebar det at jeg måtte behandle personopplysninger (altså lydopptak fra intervju). Før datainnsamlingen kunne starte måtte prosjektet derfor meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Bekreftelsen på at innhenting av data kunne starte ligger vedlagt som vedlegg 2. Når man behandler personopplysninger er det en rekke etiske utfordringer en må ta hensyn til, spesielt når det gjelder barn. I dette kapitlet vil jeg derfor belyse aspekter om informert samtykke og krav om konfidensialitet, samt betraktninger rundt barn som informanter.

3.5.1 Informert samtykke og krav om konfidensialitet

Informanter som får tilbud om å delta i et forskningsprosjekt skal gi et fritt samtykke på bakgrunn av informasjon om prosjektet. Dette innebærer både informasjon om hva formålet med prosjektet er, samt fyldig informasjon om hva deres deltakelse vil innebære (Neteland & Aa, 2020, s. 20). Jeg utarbeidet derfor et informasjonsskriv med en inngående og forståelig beskrivelse av prosjektet. Informasjonsskrivet inneholdte også en svarslipp, slik at informantene/deres foresatte enten kunne bekrefte eller avkrefte at de ønsket å delta, noe som anbefales av Neteland & Aa (2020, s. 20). Når barn skal delta i et forskningsprosjekt krever det at deres foresatte samtykker (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heretter NESH, 2021, s. 19). Dette ble derfor innhentet fra de tre informantenes foresatte. Ifølge NESH (2021, s. 19) er det også nødvendig med enten aksept eller samtykke fra barna, og jeg sørger derfor for å ta med meg et sett med informasjonsskriv og tilhørende samtykkeskjemaer til intervjuene. Slik som skrevet i delkapittel 3.4.3 satte jeg av god tid til å samtale med hver enkelt informant før intervjuene skulle begynne. Det ble da avgjørende å tilpasse informasjonen

slik at informantene (basert på deres forutsetninger) forsto hva deres deltakelse i mitt masterprosjekt ville bety for dem, samt hva denne informasjonen skulle brukes til. I tillegg la jeg ettertrykkelig vekt på at deltakelsen var frivillig, og at det var helt greit å takke nei til å delta. Jeg understreket også at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke, og fortalte de hvordan de kunne få tak i meg.

Når man deltar som informant i et forskningsprosjekt har man krav om at alle opplysninger man oppgir blir behandlet med konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette innebærer at identiteten til deltakerne ikke skal avsløres, og at opplysninger og informasjon ikke skal kunne spores tilbake til dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette ble deltakerne og deres foresatte informert om i informasjonsskrivet, samt under samtalen i forkant av intervjuet. I delkapittel 3.4.4 beskrives det hvordan lydopptakene og transkripsjonene fra intervjuene ble lagret, samt hvilke tiltak som ble gjennomført for å sørge for anonymisering. Det må også understrekes at jeg undertegnet taushetserklæring under praksisoppholdet ved den aktuelle skolen, og jeg forholder meg dermed selvfølgelig til taushetsplikt.

3.5.2 Intervju med barn

Når barn opptrer som informanter er det en rekke etiske implikasjoner en må ta hensyn til. Kvale og Brinkmann (2015) peker blant annet på at det er viktig å stille alderstilpassede spørsmål, og at en dermed må være bevisst på å ikke stille spørsmål som er lange og komplekse (s. 175). I tillegg kan barn la seg lede av voksnes spørsmål. Dette kan føre til at de gir upålitelig informasjon, som i enkelte tilfeller kan være direkte misvisende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Som nevnt i delkapittel 3.4.3 ble det nødvendig for meg å konkretisere spørsmålene som ble stilt. Jeg argumenterer for at dette ble gjort for å tilpasse spørsmålene til informantenes forutsetninger, noe som Landgridge (2007) i likhet med Kvale og Brinkmann understreker betydningen av. Han skriver at man som intervjuer bør etterstrebe og tilnærme seg språket til intervjupersonen (s. 50). Det at jeg dannet meg et bilde av elevene etter samtalen i forkant av intervjuene, som beskrives i delkapittel 3.4.3, gjorde at jeg hadde forutsetninger til å tilpasse språket og spørsmålene slik at det skulle bli forståelig for informantene. Det kan også påpekes at jeg gjennom studier, praksis og arbeid i skolen føler meg trygg på at evnene jeg har til å kommunisere med barn er gode. Under intervjuene ble oppfølgingsspørsmål og gjentakelser av informantenes svar brukt hyppig. Dette ble gjort for å forsikre meg om at min forståelse av informantenes svar var i tråd med det de ønsket å formidle, og det åpnet også for at de kunne enten bekrefte eller avkrefte min forståelse av deres utsagn. I tillegg etterstrebet jeg å vise en aksepterende og anerkjennende holdning til informantene, og viste en genuin interesse for informasjonen de oppga. Dette beskrives av Dalen (2011, s. 39) som en forutsetning for å kunne skape et tillitsforhold mellom intervjuer og barnet som intervjues.

Det at informantene er flerspråklige barn innebærer også at informantene kan betraktes som en mer sårbar gruppe, noe det ble viktig å ta hensyn til i utformingen av prosjektet. Tidligere i dette kapittelet har jeg pekt på hvilke tiltak som ble gjort for å innhente informert samtykke, blant annet at det ble satt av tid før hvert intervju til å samtale om hvorfor de hadde fått forespørsel om å stille som informanter og hva dette ville innebære for dem. Ordlyden i samtalen ble tilpasset informantenes forutsetninger, og dette gjaldt også spørsmålene som ble stilt under intervjuene. I tillegg forsikret jeg meg gjennom intervjuguiden at ingen sensitive eller ubehagelige spørsmål skulle bli stilt. Det at pedagogen, som kjenner elevene godt, bidro under utvelgelsen av informanter og i inn-

henting av samtykke fra elevenes foresatte, gjør meg også trygg på at barna som deltok har blitt ivaretatt på en tilfredsstillende måte.

3.6 Metodekritikk

3.6.1 Forskerrollen, subjektivitet og potensielle feilkilder

Metodene, altså kvalitativ tekstanalyse og intervju, ble som nevnt valgt som de mest hensiktsmessige metodene for å kunne besvare prosjektets problemstilling og forsknings-spørsmål. Kvalitativ forskning innebærer tolkning, og forskeren kan dermed aldri være utelukkende objektiv (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Min forforståelse har spilt en viktig rolle gjennom hele forskningsprosessen. Denne forståelsen består blant annet av mine oppfatninger om verden, og den kunnskapen jeg besitter. Forforståelsen spiller en avgjørende rolle både i valg av undersøkelsesområde, og i fortolkningsarbeidet som foregår kontinuerlig (Johannessen et al., 2016, s. 34–35). Når det gjelder valg av undersøkelsesområde har jeg allerede belyst hvordan min forforståelse, basert på erfaringer fra min praksisperiode, var utslagsgivende i valg av undersøkelsesområdet.

Også intervjusituasjonen kan trekkes frem som et eksempel her, og det er viktig å påpeke at et asymmetrisk maktforhold oppstår mellom intervjueren og informanten i den gitte situasjonen, og også i videre bearbeiding av materialet. Som forsker definerer man intervjusituasjonen, gjennom at man legger premissene for hva samtalen skal dreie seg om. I tillegg har man nærmest monopol på å fortolke informantens utsagn, ved at man fortolker og rapporterer hva informanten virkelig mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette krever at en som forsker er bevisst på sin rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53), ettersom det kan føre til at potensielle feilkilder oppstår.

I lys av forrige avsnitt er må det trekkes frem at det å intervju barn er utfordrende, noe som også ble belyst i 3.5.2. Det er vanskelig å forutsi hva resultatet vil bli på forhånd, og etter å ha gjennomført intervjuene satt jeg igjen med en følelse av at samtalen var for kortvarige, og at ønsket jeg hadde om å gå i dybden i intervjuene ikke ble innfridd. Jeg innså dermed at jeg gjerne skulle ha stilt flere spørsmål, eller formulert spørsmålene på en måte som la opp til mer refleksjon fra elevenes side. Da jeg begynte å transkribere og gjøre meg kjent med materialet, oppdaget jeg imidlertid at det var flere ting jeg kunne ta tak i. Dette krevde dog mye tolkningsarbeid fra min side. I presentasjonen og drøftingen av funn fra intervjuene etterstreber jeg derfor å tydeliggjøre hva elevene uttrykte eksplisitt, og hva som er mine tolkninger. Tolkningene som presenteres, vil videre belyses ut i fra relevant teori (som gjøres rede for i kapittel 2). Det samme gjelder i analysen og drøftingen av funn fra undervisningsmodellen.

3.6.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om kvaliteten på forskningsprosjektet, og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Ifølge Neteland (2020) er det utfordrende å oppnå høy reliabilitet når en bruker intervju som metode, særlig dersom en forstår reliabilitet som at resultatene skal kunne gjenskapes av en annen forsker i en ny forskningsprosess (s. 65). Dette er særlig aktuelt i min undersøkelse, og i forrige avsnitt pekte jeg på at jeg opplevde at barna tidvis var relativt ordknappe, noe som krevde mye tolkning fra min side. På den måten er dette prosjektet enda mindre reliabelt, og dermed blir det desto viktigere å beskrive forskningsprosessen inngående, slik jeg har gjort i dette kapitlet. Det å belyse hvilke valg som er tatt, og hvordan forskningsprosessen har foregått, åpner for muligheten til at andre kan vurdere valgene, og hvordan min

posisjonering har hatt innvirkning på datamaterialet jeg satt igjen med (jf. Gleiss & Sæther, 2021, s. 204; Cohen, Manion & Morrison, referert i Neteland & Aa, 2020, s. 15). Disse grepene bidrar til at prosjektets reliabilitet styrkes mest mulig, ved at jeg sørger for at metoden er etterprøvbar (Neteland, 2020, s. 65).

Etterretteligheten spiller også en avgjørende rolle for hvorvidt mine tolkninger og konklusjoner er gyldige/valide (Neteland & Aa, 2020, s. 15). Det at jeg hadde kjennskap til undervisningen og måten undervisningen ble gjennomført på i forkant av intervjuene, gjennom samtaler og tilstedeværelse i en undervisningstime, har gjort det mulig for meg å knytte det elevene fortalte opp mot min bakgrunnskunnskap. Selv om det ikke ble gjennomført systematisk observasjon, fungerte observasjonen likevel som en slags pilotering, og dermed har også dette grepet bidratt til å styrke prosjektets validitet.

3.6.3 Generaliserbarhet

Det må også påpekes at tre informanter ikke gir grunnlag for å generalisere. Likevel gir det oss et inntrykk av hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har knyttet til arbeid med ord- og begrepslæring som baserer seg på modellen. Mitt mål med undersøkelsen var å nettopp få et innblikk i barnas perspektiver, og å synliggjøre disse. Barns synspunkter er verdifulle, og skal vektlegges i valg av undervisningsmetoder (jf. delkapittel 1.3). Derfor håper jeg at funnene fra denne undersøkelsen, både fra analysen av undervisningsmodellen og fra elevintervjuene, kan være til inspirasjon for andre lærere som også jobber med ord- og begrepsutvikling med elever med flerspråklig bakgrunn. Når det gjelder analysen av undervisningsmodellen kan heller ikke funnene fra den generaliseres. Flerspråklige barn er på ingen måte en homogen gruppe, og de har både ulike forutsetninger og ulik språkbakgrunn. Analysen og drøftingen belyser dog hvordan modellen kan egne seg i arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever med bakgrunn i relevant teori på feltet, men det meste er opp til hvordan lærere velger å gjennomføre undervisningen.

4 Teoretisk analyse av undervisningsmodellen

I dette kapittelet vil funn fra analysen av undervisningsmodellen presenteres. Funnene vil drøftes i løpende tekst, og både analysen og drøftingen tar utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget som presenteres i kapittel 2. Gjennom dette forsøker jeg å vurdere hvorvidt modellen som presenteres i *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker* (Sæverud, Forseth, Ottem & Platou, 2011) egner seg til arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever. I 4.1 gir jeg en kort presentasjon av veilederen. Her vil det også forklares på hvilket grunnlag undervisningsmodellen ble utviklet. I 4.2 tar jeg for meg hvordan modellen legger til rette (og potensielt ikke legger til rette) for å arbeide med ord og begreper på en måte som anerkjenner flerspråklighet som en ressurs. Deretter tar jeg i 4.3–4.4 for meg hvordan den legger til rette for å arbeide med henholdsvis semantisk ordkunnskap, grammatisk ordkunnskap og pragmatisk ordkunnskap med hensyn til potensielle utfordringer disse sidene ved å «kunne et ord» kan ha for elever med flerspråklig bakgrunn. Avslutningsvis presenteres en oppsummerende drøfting av funnene fra analysen i delkapittel 4.6.

Dette kapittelet vil være både deskriptivt og meningsfortolkende, ved at funn fra analysen presenteres kombinert med tilhørende drøfting. I delkapittel 3.3 ble det beskrevet hvilke kriterier som ligger til grunn for analysen av undervisningsmodellen, og slik som beskrevet i forrige avsnitt tar jeg utgangspunkt i disse kriteriene i fremstillingen av funn og tilhørende drøfting i dette kapittelet.

4.1 Kort om modellen

Sæverud et al. (2011) ble utgitt av tidligere Bredtvet kompetansesenter (nå Statped) i 2011. Ifølge forfatterne ble ressursheftet utarbeidet som følge av behovet for en effektiv metodikk i arbeid med begrepslæring for barn og unge med språkrelaterte vansker. Modellen baserer seg på pedagogiske arbeidsmåter der en fokuserer på ordenes innhold, form og bruk. I tillegg skal det være mulig å måle effekten av begrepslæringen på en oversiktlig måte, ved at man foretar en kartlegging både i forkant og etterkant av perioden der man arbeider med ord og begreper etter den bestemte metoden. Modellen ble utprøvd i flere barnehager og skoler i tidligere Sør-Trøndelag i 2008/2009, hvor arbeidet ble kalt *Språkverkstedet* (Sæverud et al., 2011, s. 1).

Heftet er delt inn i tre deler. Første del består av et teoretisk bakteppe som tar for seg språk og begrepsutvikling hos barn og ungdom. Deretter presenteres modellen, samt en orientering der det gis praktiske eksempler på hvilke arbeidsmåter som har blitt brukt i utprøvingen som beskrives i avsnittet ovenfor (altså i *Språkverkstedet*). Her fokuseres det som nevnt i forrige avsnitt på ordenes innhold, form og bruk, og en undervisningsøkt består derfor av tre faser som tar for seg hver av disse sidene ved et ord. Det at første del av undervisningsøkta skal ta for seg ordets innhold, kan være hensiktsmessig dersom en tar det Monsrud (2013, s. 129) skriver om at arbeid med ordforråd først og fremst dreier seg om forståelse for ordets innhold/betydning i betraktning. Ved at modellen også fokuserer på ordenes form og bruk, anerkjenner Sæverud et al. (2011) at ordkunnskap er komplekst, og at det krever at en har kjennskap til ulike sider ved ordet. Hver undervisningsøkt skal ha en varighet på 30 minutter, og Sæverud et al. (2011, s. 14) anbefaler at man gjennomfører tre til fem økter per uke i sju til åtte uker, med grupper bestående av tre til

fem elever. I hver økt skal man ta for seg ett ord. Avslutningsvis presenterer heftet data fra et utvalg barn og unge som har vært deltakende i en slik form for læring.

4.2 Ressursperspektiv

Flerspråklighet nevnes ikke eksplisitt i ressursheftet, annet enn at Sæverud et al. (2011, s. 13) skriver at noen av deltakerne i utprøvingen av modellen i barnehager og skoler i tidligere Sør-Trøndelag var minoritetsspråklige eller tospråklige. Selv om det er selve undervisningsopplegget det fokuseres på i denne analysen, er det verdt å nevne at det teoretiske grunnlaget som presenteres i første del av heftet blant annet belyser språkvansker. Modellen er i utgangspunktet myntet på barn og ungdom som ikke har så gode språklige ferdigheter som forventet ut fra alder og øvrig utvikling (Sæverud et al., 2011, s. 5). Dersom en velger å benytte seg av modellen i arbeid med ord- og begrepslæring med flerspråklige elever, blir det avgjørende at lærerne kartlegger hvilke utfordringer elevene faktisk har. En må evne å skille mellom hvorvidt de flerspråklige elevene har språkvansker, eller om det er deres norske ordforråd / norskspråklige ferdigheter som rett og slett er «mindre» enn hos jevnaldrende majoritetsspråklige elever, og at dette fører til utfordringer med å uttrykke begrepsforståelse (jf. delkapittel 2.2). Hvis sistnevnte alternativ er tilfellet, vil ikke dette være ensbetydende med at elevene har språkvansker, slik det påpekes av blant annet Monsrud (2013, s. 103). Hvis man ukritisk tar utgangspunkt i at språkvansker er tilfellet, kan det sies å være det motsatte av en «ressurspreget» inngang til arbeidet med utvikling av ordforråd på andrespråket. En fare blir dermed at ressursheftet impliserer et utdatert perspektiv på flerspråklighet (jf. delkapittel 2.1.4), der det betraktes som noe målspråklig mangelfullt. Dette viser viktigheten av at man som lærer har god faglig kompetanse om flerspråklig utvikling, slik at man unngår å automatisk innta et ikke-ressurs-perspektiv dersom en benytter seg av modellen i arbeid med ord- og begrepsutvikling hos flerspråklige elever.

Selv om flerspråklighet ikke nevnes eksplisitt i heftet, er det flere områder i modellen som kan plasseres under kategorien «ressursperspektiv». Det legges for eksempel til grunn gjennom alle modellens faser at det er elevene som skal være hovedaktørene i undervisningssituasjonen, og det legges ettertrykkelig vekt på at alle deltakerne (altså elevene) skal inkluderes. Særlig i fasen der det fokuseres på ordets innholdside vektlegges det at elevene skal komme med «jeg-forankret kunnskap», som baserer seg på deres erfaringer, assosiasjoner og forståelse (Sæverud et al., 2011, s. 15). Dette åpner altså for muligheten til at elevene får uttrykke sin forståelse av ordenes begrepsinnhold, og en kan dermed synliggjøre, anerkjenne og benytte seg av elevenes forkunnskaper i undervisningen. Med dette kan en også sørge for at elevene opplever at de er innflytelsesrike, og at deres erfaringer er betydningsfulle, i samhandlingsituasjonen (jf. Wold, 2019, s. 69). Dette belyses nærmere i neste delkapittel, 4.3.

4.3 Semantisk ordkunnskap

I kapittel 2.3.2 blir semantisk ordkunnskap definert som kunnskap om et ords innhold. Som nevnt er dette en av komponentene som spiller en rolle i det å «kunne et ord», i likhet med de to andre analysekriteriene, nemlig grammatisk og pragmatisk ordkunnskap. I første fase av undervisningsopplegget som ressursheftet skisserer, skal det fokuseres eksplisitt på ordets innholdsside. I heftet foreslås det at ordet presenteres gjennom en ordplakat og/eller uthevet i en tekst, og at ordet illustreres med bilder/konkreter/skisser etc. (Sæverud et al., 2011, s. 15). Hvis en velger å utheve ordet i en tekst, legger en til rette for at elevene møter ordet i en bestemt kontekst, slik det anbefales av Beheydt

(referert i Golden, 2014, s. 192). Det vil da være avgjørende at en som lærer helst velger ut en tekst der flere av ordene allerede er kjent for / tilegnet av elevene, og at det aktuelle ordet gjerne inngår i en prototypisk kontekst (jf. Beheydt, referert i Golden, 2014, s. 192). Bruk av semiotiske ressurser som bilder, konkrete og/eller skisser åpner på sin side for at elevene får enten førstehånds- eller andrehåndserfaringer til ordet, noe som ifølge Høigård (2019, s. 113–114) er viktig i ordlæringsprosessen, ettersom dette gir elevene flere muligheter til å erfare og forstå ordets innhold.

Som nevnt i delkapittel 4.2 vektlegges det særlig tungt at elevene skal være hovedaktørene i samhandlingen som foregår i første fase av undervisningsopplegget. Det foreslås at man skal stille elevene spørsmål om hva de tenker at det aktuelle ordet betyr, og hva ordet kan bety i en bestemt sammenheng (Sæverud et al., 2011, s. 15). Alle elevene skal altså komme med sine tanker og forståelser knyttet til det aktuelle ordet, og deres kunnskap skal synliggjøres. Slik jeg tolker det, er det altså fokus på den konnotative betydningen til ordet i denne fasen, ved at den subjektive forståelsen elevene har til begrepet skal fremmes (jf. Kjelaas, 2022, s. 91). I arbeidet med ordets innholdsside legges det dermed til rette for at læreren får et innblikk i hvilke erfaringer og forståelser elevene har til det aktuelle ordet, og en kan da også kartlegge hvilken eventuell kjennskap elevene har til ordets lydbilde (altså form) og begrepsinnhold (jf. Wold, 2019, s. 56), og hva sistnevnte kjennskap potensielt baserer seg på. Dette gjør det mulig å bygge videre på de kunnskapene elevene har, og til å anerkjenne og synliggjøre deres perspektiver i ordlærings situasjonen. Førstnevnte er særlig viktig for å kunne tilrettelegge opplæringen slik at den tilpasses elevenes forutsetninger, og dermed også kan utfordre deres kognitive utviklingsnivå (jf. Wold, 2008, s. 196; Kjelaas, 2009, s. 72).

4.4 Grammatisk ordkunnskap

I 2.3.1 valgte jeg å ta utgangspunkt i at grammatisk ordkunnskap (eller kunnskap om ordets form) baserer seg på kjennskap om ords fonologiske, morfologiske og syntaktiske trekk. I andre fase av undervisningsopplegget rettes oppmerksomheten mot ordets lydstruktur (Sæverud et al., 2011, s. 19), og slik jeg forstår det, menes det da fokus på ordets fonologiske trekk. Sæverud et al. (2011) foreslår at man tar for seg blant annet lyder, vokaler og konsonanter. I tillegg anbefales det å konsentrere seg om sammensatte ord, stavelser, ordets grunnform og bøyningensmønster og meningsbærende enheter i ordet (s. 19). Dermed inviterer arbeidsformene som skisseres til å også fokusere på morfologiske trekk. I tillegg vises det til et utvalg aktiviteter som legger til rette for å arbeide med de nevnte områdene, slik som språklek med rim og rytme, og drøfting av ordets lydstruktur (Sæverud et al., 2011, s. 19). Videre vil jeg ta for meg hvorvidt disse arbeidsmåtene er hensiktsmessige for ordlæring når en tar andrespråksperspektivet i betraktning.

I 2.3.1 ble det pekt på en rekke fonologiske trekk som er typiske for det norske språket som skiller seg fra en del andre språk. For det første kan konsonantsambandet trekkes frem, som innebærer at norske ord kan inneholde flere konsonanter etter hverandre (Hårstad & Nygård, 2017, s. 239). Arbeid med stavelser, lyder, vokaler og konsonanter kan derfor være hensiktsmessige fokusområder for å belyse dette, og for å bevisstgjøre elevene på et typisk trekk ved norske ord. Når det gjelder sammenhengen mellom grafemmengde og foneminventar kan det også her være formålstjenlig å ta utgangspunkt i fokus på lyder, for å illustrere hvordan samme grafem (særlig vokaler) kan ha ulik uttale i ulike ord, med tanke på at elever med norsk som andrespråk kan oppleve å møte lyder som ikke finnes i foneminventaret i deres førstespråk. Dette åpner også for å tydeliggjøre lyd-

forskjeller, og viser at fonemene kan være med på å skape betydningsendringer mellom ord (jf. Malmö, 2004, s. 412; Faarlund et al., 1997, s. 12).

Når det gjelder morfologiske trekk, ble det i 2.3.1 blant annet belyst hvordan ord er ulike når det gjelder til måten de er oppbygd på og hvor komplekse de er, samt at det i norsk brukes både bøyningssendelser og funksjonsord. Dette er ikke tilfellet i alle språk, og en skiller som nevnt gjerne mellom syntetiske og analytiske språk. Ved å fokusere på grunnform og bøyningsmønster kan en blant annet belyse hvordan rotordet, som kan være både substantiv, verb eller adjektiv, endrer form gjennom å tilføye affikser, og illustrere hvordan det har betydning for ordets meningsinnhold og bruk. Ved fokus på sammensatte ord, kan det vise hvordan to eller flere rotord kan inngå i sammensetninger, noe som fører til at ordet endrer meningsinnhold. Dette åpner også for å belyse hva som er den (eller de) meningsbærende enheten(e) i ordet, og vise hvordan rotordene ikke kan deles inn i mindre enheter uten å miste sitt selvstendige betydningsinnhold (jf. Faarlund et al., 1997, s. 16). Gjennom å fokusere på affiks/bøyningssendelser og ordets oppbygning kan man også illustrere for elevene hvordan det er mulig å ta utgangspunkt i ordets form for å forstå innholdet, jf. det Kjelaas (2022, s. 101) og Golden (2014, s. 170) skriver om morfologiske analyser som en hensiktsmessig læringsstrategi.

Når det gjelder syntaks, skisseres det ikke at man skal arbeide med hvordan en setter to eller flere ord sammen til større enheter (dvs. setninger og/eller fraser) i fase to av undervisningsopplegget. I fase tre, der en fokuserer på ordets bruksside, foreslås det derimot å arbeide med hvordan ordet kan brukes i forskjellige sammenhenger. Selv om det i utgangspunktet fokuseres på pragmatisk ordkunnskap (jf. Golden, 2014, s. 70 sin beskrivelse), åpner det indirekte for å fokusere på hvilke syntaktiske funksjoner et ord har i en setning, særlig dersom en arbeider med å produsere setninger der ordet inngår. Læreren kan da velge å rette fokus mot typiske trekk ved norsk syntaks som gjerne skiller seg fra andre språk, for eksempel SVO- og V2-regelen, eller det faktum at norske setninger alltid må ha et substantiv (jf. Hårstad & Nygård, 2017, s. 241). Ved produksjon av setninger åpnes det opp for å diskutere hvilke syntaktiske funksjoner et ord har i en setning, og hvordan for eksempel ordstillingen er med på å prege hvorvidt et ord er subjektet eller objektet i en setning, og igjen hvordan dette har betydning for hva en formidler gjennom setningen. I tillegg vil illustrasjon av hvordan funksjonsord brukes kunne inngå i denne aktiviteten, noe som kan være hensiktsmessig dersom noen av elevene har et sterkt analytisk førstespråk (jf. Hårstad & Nygård, 2017, s. 236).

Hvis læreren legger til rette for det, er det i denne fasen av opplegget gode muligheter til å sammenligne grammatikken i elevenes førstespråk med norsk, ved å peke på likheter og forskjeller. Dette krever dog at læreren vet om elevene har kjennskap til ordets form på førstespråket, slik som blant annet Wold (2019, s. 56) anbefaler. Både kartleggingen i forkant av gjennomføringen av undervisningsopplegget, og fase en, der man fokuserer på ordets innhold, legger til rette for å finne ut nettopp dette. Ved å sammenligne språklige trekk i ulike språk kan en bidra til å utvikle elevenes metaspråklige bevissthet. Slik kan en også synliggjøre og anerkjenne elevenes flerspråklighet, noe som blant annet er viktig både for deres identitetsutvikling og språkutvikling, i tråd med det som beskrives i 2.1.4–2.1.5.

4.5 Pragmatisk ordkunnskap

Pragmatisk ordkunnskap ble i 2.3.3 definert som kjennskap til hvordan ord kan brukes i ulike kontekster, og i siste fase av undervisningsøkta rettes oppmerksomheten mot bruk av ordet. Her skal man blant annet oppsummere hva deltakerne kan om ordet til nå, og belyse hvordan ordet kan brukes i ulike sammenhenger. Her foreslås det også en rekke aktiviteter, slik som å søke opp hva ordet betyr i ordbøker/leksikon, og å bruke ordet i spørsmål og svar til hverandre. I tillegg foreslås det at elevene kan forklare ordet for hverandre, ved å fokusere på ordets form- og innholdsside, over- og underbegreper, og synonymer og antonymer, og at man kan bruke ordet i lek og spill. Det understrekes også at det er viktig med oppfølging både i klassen og hjemme (Sæverud et al., 2011, s. 23). Som nevnt i 2.3.3 varierer ords betydning avhengig av kontekst, og reglene for hva som er akseptert og ikke akseptert språkbruk bestemmes av kulturelle og sosiale normer innenfor en gruppe. Dermed kan reglene for språklig atferd varierer mellom ulike sosiale grupper, slik som for eksempel vennegjengen, men også mellom ulike kulturer (jf. Monsen & Randen, 2017, s. 23). Hvorvidt undervisning som baserer seg på modellen legger til rette for å synliggjøre og diskutere dette, avhenger av hva lærere velger å vektlegge.

Uansett legger arbeidsmåtene som skisseres opp til å belyse hvordan det aktuelle ordet kan brukes i ulike sammenhenger. Dersom elevene undersøker hva som står om ordet i leksikon eller ordbøker, kan det for eksempel bidra til å synliggjøre at ord har ulike betydninger avhengig av kontekst, og det kan også gi elevene en forståelse for at man selv kan ha personlige oppfatninger av et ord som baserer seg på egne subjektive opplevelser og erfaringer (altså konnotasjoner), men at andre oppfatninger kan råde i språksamfunnet for øvrig (altså ordets denotative betydning) (jf. Kjelaas, 2022, s. 91). Denne aktiviteten kan dermed bidra til å utvide elevenes kvalitative ordforråd, ved at den åpner for muligheten til at de får utvikle en dypere forståelse for begrepets innhold/betydning. Det å utforme spørsmål og svar med ordet kan også belyse hvordan ordet kan brukes, og arbeid med form kan bidra til å synliggjøre hva for eksempel affiks og bøyningssendelser gjør med ordets meningsinnhold (jf. Kjelaas, 2022, s. 99).

Arbeid med over- og underbegreper, eller hyponymer og hyperonymer, og synonymer og antonymer kan være med på å utvide elevenes assosiative nettverk og det mentale leksikonet. Dette er hensiktsmessig for ordlæringsprosessen, både med tanke på forståelse, lagring og gjenfinning av det aktuelle ordet (jf. Golden, 2014, s. 141–142). I tillegg kan det bidra til at elevene eksponeres ytterligere for ord i det norske språket, og at ordforrådets bredde dermed øker (jf. Wold, 2019, s. 56). Det at det understrekes at lærere skal tilrettelegge for at ordet repeteres i klassen, og at foreldre skal informeres om hvilke ord det arbeides med, legger til rette for at ordet gjentas i varierende kontekster, noe som er viktig ifølge Golden (2014, s. 192). Slik sett kan altså denne fasen romme arbeid med alle sidene ved ordkunnskap, noe Sæverud et al. (2011, s. 23) også beskriver som hensikten.

4.6 Oppsummerende drøfting av funn fra analyse av undervisningsmodell

Gjennom det som til nå har blitt presentert, ser vi at modellen på flere måter kan egne seg godt i arbeidet med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever, og at den legger til rette for å arbeide med ord fra ulike innfallsvinkler, ved at det fokuseres både på ordets innhold, form og bruk. Slik sett anerkjenner modellen at det «å kunne et ord» er sammenhengende, og at ordlæring krever at en belyser ulike sider ved ordet, og tar i bruk ulike

tilnæringsmåter i ordlæringsprosessen. Det at modellen i utgangspunktet er utviklet for elever med språkvansker, ble trukket frem som en potensiell fallgrube, og som lærer må en være bevisst på hvilken «inngang» man velger i arbeidet med ord- og begrepsutvikling med flerspråklige elever. Dersom en baserer seg på en ukritisk tanke om at flerspråklige elever med et «mindre» utviklet norsk ordforråd skulle ha språkvansker, kan en risikere å gjennomføre undervisning som er ikke er tilpasset elevenes kognitive utviklingsnivå, noe som ikke er positivt for verken utvikling eller læringsutbytte, jf. det som beskrives i delkapittel 2.1.4. Det vil trolig heller ikke føre til at elevene får oppleve at deres flerspråklige bakgrunn er en ressurs for dem, noe som ikke vil være i tråd med det som fremheves i læreplanen for norskfaget, hvor det skrives at elevene skal bli trygge språkbrukere, som er bevisste på sin egen språklige (og kulturelle) identitet, innenfor inkluderende fellesskap der flerspråklighet verdsettes som en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Hvilke holdninger til og kunnskaper om flerspråklighet lærere har, blir dermed helt avgjørende.

Det må også påpekes at kategoriene som dannet utgangspunktet for analysen, særlig «semantisk ordkunnskap», «grammatisk ordkunnskap» og «pragmatisk ordkunnskap» baserte seg på generelle aspekter ved norske ord / det norske språket som potensielt kan være utfordrende for elever med norsk som andrespråk. Dette er en sammensatt gruppe, med ulike forutsetninger og ulik bakgrunn. En kan dermed ikke generalisere og stadfeste at modellen på bakgrunn av det som har blitt presentert, egner seg i arbeid med ord- og begrepslæring blant alle flerspråklige elever. Det meste vil handle om læreres evne til å tilpasse undervisningen som baserer seg på denne modellen til elevenes forutsetninger, slik det ble påpekt ovenfor. I neste kapittel får vi et innblikk i hvilke erfaringer elevene som deltok i mitt prosjekt har til arbeid med ord- og begrepslæring som baserer seg på denne modellen, og dermed også innsikt i hvordan elevene har opplevd arbeidsmåtene som modellen skisserer.

5 Presentasjon og drøfting av funn fra analyse av elevintervjuer

I dette kapittelet vil funnene fra analysen av elevintervjuene presenteres og drøftes, og gjennom dette forsøker jeg å finne ut hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har med systematisk arbeid med ord- og begrepslæring som baserer seg på modellen i Sæverud et al. (2011), som ble analysert i kapittel 4. Slik som beskrevet i delkapittel 3.4.5 er funnene kategorisert i ulike temaer med tilhørende undertemaer, og temaene baserer seg på det elevene svarte og fortalte til spørsmålene som ble stilt i intervjuene (se vedlegg 1 for intervjuguide). I presentasjonen av funn tar jeg derfor utgangspunkt i disse temaene, og hvert tema presenteres hver for seg. I 5.1 belyses det hvordan arbeidet i timene har foregått, og videre hvilke opplevelser elevene har med arbeidsmåtene. Deretter tar 5.2 for seg elevenes opplevde læringsutbytte etter deltakelse på undervisningen, mens 5.3 tar for seg hvilke læringsstrategier elevene forteller at de benytter seg av i møtet med nye ord / ord de ikke forstår. Siden presentasjonen av funn kombineres med drøfting, vil kapittelet, i likhet med kapittel 4, være både beskrivende og meningsfortolkende, ved at elevenes utsagn blir sett i lys av teorien som presenteres i kapittel 2.

5.1 Arbeidsmåter

Det første temaet, «Arbeidsmåter», dreier seg som nevnt om hvordan elevene beskriver at timene som tar utgangspunkt i undervisningsmodellen har foregått, og videre hvordan de har opplevd arbeidsmåtene som har blitt tatt i bruk. Temaet er derfor delt inn i undertemaene «Elevenes beskrivelser av arbeidsmåter» og «Elevenes opplevelser med arbeidsmåtene».

5.1.1 Elevenes beskrivelser av arbeidsmåter

Jeg innledet samtalen med å spørre elevene om de kunne fortelle hvordan timene der det fokuseres på ord og begreper, har foregått. Elevene forteller at de gjorde det samme i hver time, men at det ble fokusert på ulike ord. Først skulle elevene gjette hva dagens ord var, basert på et bilde som læreren viste. Her brukte altså læreren et bilde som en modalitet i arbeidet med læring av ord. Det at læreren valgte et bilde fremfor å for eksempel starte med en forklaring av ordets betydning, kan betraktes som et hensiktsmessig valg. Det åpner for at elevene får flere muligheter til å forstå og erfare ordet, slik som Høigård (2019, s. 114) beskriver at er viktig i ordlæringsprosessen. I tillegg åpner det for muligheten til at elevene får en konkret assosiasjon til ordet, nemlig det utvalgte bildet, ved at de erindrer nettopp dette bildet når de tenker på ordet, eller skal bruke det. Kanskje får bildet også elevene til å assosiere andre ting, for eksempel over- eller underbegreper, eller synonymer og antonymer til det aktuelle ordet. Dette er i så fall i tråd med det Golden (2014, s. 141) skriver om lagring og gjenfinning av ord i ordlæringsprosessen, nemlig at ord og deres tilhørende betydning lagres i et nett av assosiasjoner i det hun omtaler som det mentale leksikonet. Jo mer utviklet det mentale leksikonet er, desto enklere blir det å både forstå nye ord, og å finne igjen allerede lagrede ord. En kan derfor si at denne måten å starte timene på er hensiktsmessig i forbindelse med ordlæring av flere grunner, slik vi nå har sett.

Etter at elevene har gjettet ordet, forteller de at de skulle komme med det de kaller «fakta» eller «forklaringer» til dagens ord. En av elevene, Sarah, forteller at forklaringene inkluderes i et felles tankekart som læreren utformer. I tillegg forteller hun at det var de,

altså elevene, som skulle forklare ordet. I fasen som beskrives her arbeides det altså med ordets innholdsside (se delkapittel 2.3.2), og slik jeg forstår det, baserer forklaringene av ordene seg på elevenes tanker og kunnskaper om ordet. Her er det flere forhold det er verdt å peke på. Først og fremst tolker jeg gjennom elevenes svar at det er slik at de står i sentrum av undervisningen, ved at de er aktive og innflytelsesrike deltakere i interaksjonen som foregår, noe som av Wold (2019, s. 69) beskrives som en forutsetning for å kunne skape gode læringssituasjoner.

Når hver enkelt elev bidrar med sine erfaringer og forståelser av ordets betydning, åpner dette dessuten for at deltakerne kan få en utvidet forståelse av ordets begrepsinnhold. For det første får elevene tilgang til flere andrehåndserfaringer, altså erfaringer som baserer seg på språklige beskrivelser, forklaringer og/eller definisjoner (jf. delkapittel 2.7). I tillegg kan det Kjelaas (2022, s. 91) skriver om et begreps konnotative betydning trekkes inn. Hvis elevene møter et ord de har kjennskap til fra tidligere, er det ikke usannsynlig at de har forståelser av begrepet som preges av og baserer seg på egne erfaringer. Ved at de deler disse forståelsene med hverandre kan det hende at deltakernes konnotative forståelse av begrepet utvider seg, og at de dermed får en «dypere», mer inngående og nyansert begrepsforståelse. I tillegg kan denne fasen knyttes indirekte opp mot ordets bruksside, ved at elevenes erfaringer og assosiasjoner kan vise et utvalg ulike kontekster ordet kan brukes i.

Etter å ha jobbet med ordets innhold, slik som beskrevet i avsnittene ovenfor, forteller elevene at de skulle finne på rimord til det aktuelle ordet. Her er det altså ordets forside som står i fokus. Aktiviteten åpner for å jobbe med ordets lyd- og stavelsesstruktur, noe som kan betraktes som hensiktsmessig med tanke på det som beskrives i 2.3.1, ettersom fonologiske trekk varierer fra språk til språk. I tillegg kan også dette bidra til å utvide elevenes assosiative nettverk, ved at ord som rimer på ordet de jobber med kan bidra til å skape assosiasjonsporter inn til det aktuelle ordet (jf. Golden, 2014, s. 141). I tillegg eksponeres elevene ytterligere for ord fra det norske språket, noe som kan bidra til å videreutvikle den kvantitative siden av ordforrådet (jf. delkapittel 2.2).

To av elevene, Sarah og Arber, forteller at de i timene også snakket om hva ordet starter og begynner med. I tillegg forteller Sarah at de også snakket om hvorvidt ordet kunne deles opp. Slik jeg tolker det, dreier også dette seg om ordets forside, og aktivitetene som nevnes kan bidra til å illustrere typiske trekk ved norske ord, slik som at sammensetninger og avledninger er vanlig (jf. delkapittel 2.3.1). I tillegg åpner særlig sistnevnte aktivitet for å illustrere hvordan man kan undersøke ords oppbygning for å få tak i betydningsinnholdet. Dette kalles gjerne morfologiske analyser, som av Golden (2014, s. 170) og Kjelaas (2022, s. 101) beskrives som en hensiktsmessig ordlæringsstrategi.

Avslutningsvis forteller elevene at de skulle skrive setninger. Sarah forteller:

Sarah: ... Ehm. Sånn der setninger med ordet der. Og da skriver vi sånn der, hvis ordet er sommerferie, så må vi skrive noe som starter med. Vi må finne en setning som starter med s.

Det ble for meg uklart om hun viste til at de skulle skrive setninger som starter med samme bokstav som ordet de jobbet med, eller om de skulle skrive setninger der det aktuelle ordet inkluderes. Jeg stilte derfor et oppfølgings spørsmål:

Kristine: Å, så dere må finne en setning som starter med samme bokstav som ordet dere jobber med?

Svaret var da noe tvetydig:

Sarah: Ja, også mer.

Basert på det første utsagnet som presenteres, tolker jeg det slik at setningen både skal inkludere ordet og starte på ordets første bokstav, i henhold til heftets beskrivelse av hvordan undervisningen skal foregå (jf. delkapittel 4.5). I denne fasen står altså ordets bruksside i fokus. Aspekter vedrørende to av arbeidsmåtene (rimord og setningsproduksjon) vil belyses nærmere under presentasjonen av funnene i neste undertema, som tar for seg elevenes opplevelser av arbeidsmåtene.

5.1.2 Elevenes opplevelser med arbeidsmåter

Undertemaet «Elevenes opplevelser med arbeidsmåter» forteller noe om hvordan elevene har opplevd å arbeide med ord- og begrepslæring på en måte som baserer seg på undervisningsmodellen. I spørsmålet elevene fikk om hvordan de synes det har vært å arbeide på denne måten, oppgir alle de tre informantene at de har likt det. For å eksemplifisere kan vi se på følgende utdrag fra samtalen med Arber:

Utdrag 1:

Kristine: Hvordan synes du det var å jobbe på den måten?

Arber: Det var veldig bra.

Kristine: Synes du det var veldig bra?

Arber: Ja, det var gøy.

Kristine: Ja. Hvorfor synes du det var gøy da?

Arber: Rimordene

Arber forteller altså at han likte å arbeide på denne måten. I det han får spørsmål om å grunngi hvorfor, eksemplifiserer han med å vise til at arbeid med rimord var gøy. Det at eleven beskriver en bestemt arbeidsmåte som gøy kan være positivt for ordlæringen. For det første kan det tolkes som at eleven har opplevd arbeidet som meningsfullt, noe som legger et godt grunnlag for motivasjon. For det andre beskriver det situasjonen eleven står i når han arbeider med å lære de aktuelle ordene, og med henvisning til Golden (2014, s. 141) er dette en vesentlig del av ordlæringsprosessen, ettersom man blant annet knytter minner om hva som ble gjort og hva man føler i det man møter et nytt (eller et potensielt kjent) ord. Når disse minnene lagres seg dannes det også her assosiasjonsporter inn til ordets innhold, som gjør det lettere å finne igjen ordet i situasjoner der man skal bruke det (Golden, 2014, s. 141). Dette viser at en ved å ta utgangspunkt i ords forside kan bidra til å utvide elevenes assosiasjonsnettverk og mentale leksikon. Det er dessuten verdt å nevne at det ved arbeid med rimord også inkluderes andre ord enn det aktuelle fokusordet, og elevene eksponeres dermed ytterligere for det norske språket, som allerede nevnt i 5.1.

Sarah trekker også frem en konkret arbeidsmåte som hun opplevde som spesielt givende:

Utdrag 2:

Kristine: Hvordan synes du det er å være på gruppa da, og at dere er flere som jobber sammen?

Sarah: Jeg synes det er greit. Noen ganger er det litt morsomt når noen sier rare setninger. På slutten må vi finne på setninger, og da har Helene sagt at det kan være litt morsomme setninger.

Kristine: Blir det litt komisk da?

Sarah: Ja.

I utdraget ser vi at samtalen på daværende tidspunkt egentlig dreide seg om hvordan Sarah syntes det var å arbeide i grupper, men at hun samtidig viser til en arbeidsform som hun opplever som morsom. Slik jeg tolker det, viser utsagnet at læreren legitimerer, eller faktisk fremmer, bruk av humor i produksjonen av setninger som foregår i slutten av undervisningsøktene, altså i arbeidet med ordets bruksside. Det å bruke humor i ordlærings situasjoner kan være et hensiktsmessig grep. I delkapittel 2.5 ble det beskrevet at mange ord har varierende betydninger avhengig av konteksten, og at konteksten er av stor betydning når man skal lære et ord. Videre pekes det på at bruk av ordet i prototypiske sammenhenger er avgjørende for ordlæring (jf. Beheydt, referert i Golden, 2014, s. 192). Når Sarah forteller at de derimot også kunne finne på morsomme setninger, kan dette føre til at det heller oppstår produksjon av atypiske eller absurde setninger. For det første kan dette bli noe elevene forbinder med ordet, og dermed bidrar til at de husker ordet når de får bruk for det. For det andre kan ord som plasseres inn i en kontekst der det egentlig ikke passer inn lære elevene mye om bruken av ordet, i tillegg til at det tydeliggjør at ordbruk er kontekstavhengig. Slik kan produksjon av humoristiske/morsomme setninger dermed bidra til å øke elevenes pragmatiske ordkunnskap.

Teo oppga også at han likte å arbeide med ord og begreper på denne måten, og begrunnet det med at han lærte mange ord. Vi ser altså at elevene i all hovedsak gir uttrykk for å være positive til arbeidsmåtene, men Sarah trakk frem et område som hun opplevde som «litt kjedelig», da hun fikk spørsmål om det var noe hun ikke likte med å arbeide på denne måten. Dette ser vi i følgende utdrag:

Utdrag 3:

Sarah: På slutten kan det være veldig vanskelig noen ganger. Når vi skal lage setninger som starter på å, er det vanskelig å finne på ord som starter på det. Det tar litt lang tid for noen å finne på ord som starter på å. Det blir litt sånn kjedelig.

Sarah trekker altså frem at det noen ganger kan ta litt tid når de skal produsere setninger som begynner med bokstaven å. Jeg tolker det derfor slik at hun opplever det som kjedelig at det ved enkelte tilfeller blir noe lang ventetid. Dette er dog det eneste tilfellet hvor det trekkes frem at noen av elevene «misliker» noe ved denne måten å arbeide på, til tross for at de to andre elevene også ble stilt det samme spørsmålet. Selv om elevenes svar tyder på at undervisningen bærer preg av lite variasjon, er de altså tilsynelatende fornøyde med måten undervisningen gjennomføres på. Kanskje er dette et uttrykk for at de verdsetter forutsigbarheten som undervisningen kjennetegnes av, og at situasjonen videre oppleves som trygg og kjent? I så fall legger dette til rette for at det å skulle ta ordet, og å delta aktivt, oppleves som mindre skremmende, noe som vil være et kvalitetstegn ved undervisningssettingen.

Slik vi så i utdrag 2, ble Sarah stilt et spørsmål om hvordan hun syntes det var å jobbe med ord og begreper i grupper. Dette spørsmålet ble stilt blant annet fordi veilederen (altså ressursheftet) understreker at arbeidet skal foregå i mindre grupper, og fordi jeg ønsket å få et innblikk i hva elevene tenkte om gruppearbeidet. I følgende utdrag dreier samtalen med Sarah seg nok en gang om dette:

Utdrag 4:

Kristine: Kan du si hva du liker med å jobbe på denne måten?

Sarah: Hm. Å være sammen, liksom. Det hadde vært litt awkward å være alene.

Utdraget viser at Sarah beveger seg litt vekk fra temaet (altså læring av ord og begreper), og fremmer det sosiale når hun får spørsmål om hva hun liker ved å arbeide på denne måten. For å kontekstualisere er det verdt å nevne at Sarah allerede hadde fortalt at hun syntes at det var gøy i timene, og derfor fikk et oppfølgingsspørsmål som la til rette for å begrunne videre. Teo trekker også frem det sosiale i det samtalen dreier seg om gruppearbeidet:

Utdrag 5:

Kristine: Hvordan synes du det var å jobbe i sånne grupper?

Teo: Bra

Kristine: Hvorfor synes du det var bra?

Teo: Fordi det var med venner og sånn. Det var bare bra. Vi snakket også om andre ting.

I likhet med Teo forteller også Arber at de andre deltakerne på gruppa hans var venner av han. Det at de tre elevene beveger seg litt bort fra temaet, og heller trekker frem det sosiale, kan anses som noe positivt. Slik jeg tolker det viser dette at trivsel har vært en sentral del av undervisningen, og at settingen oppleves som trygg. I trygge settinger er det blant annet enklere å ta ordet og å stille spørsmål dersom noe er uklart, noe som legger et godt grunnlag for at alle elevene skal kunne være aktive deltakere i interaksjonen, slik Wold (2019, s. 69) skriver at bør ligge til grunn i alle undervisnings-situasjoner. Til nå har vi altså fått et innblikk i hvordan elevene har beskrevet arbeidet med ord og begreper på en måte som baserer seg på undervisningsmodellen, og hvordan de har opplevd arbeidsmåtene. Videre skal vi nå ta en titt på hvilket læringsutbytte elevene opplever å sitte igjen med etter å ha arbeidet på den bestemte måten.

5.2 Elevenes opplevelser av eget læringsutbytte

Dette temaet forteller noe om hvilket læringsutbytte de tre elevene sier at de opplever å sitte igjen med etter arbeid med ord- og begrepslæring som baserer seg på undervisningsmodellen. Det må understrekes at termen *ord* ble brukt fremfor *begreper* i intervjuene, både av meg og elevene, ettersom jeg merket at dette gjorde det enklere for elevene å forstå hva vi snakket om (jf. det som beskrives i 3.4.3). Alle informantene svarte «ja» da de fikk spørsmål om de hadde lært noen nye ord under arbeidet med ord- og begrepslæring, og under undertemaet «Opplevelser med arbeidsmåter» så vi at Teo begrunnet at han likte arbeidsmåtene fordi han lærte mange ord. Det som da er interessant, er hva elevene legger i det å ha lært nye ord. Dette fikk jeg ikke svar på under intervjuene, men stadiene i ordlæringsprosessen (som beskrives i delkapittel 2.5) og at det å «kunne et ord» er en sammensatt kompetanse, og at man egentlig heller bør betrakte

ordkunnskap som bestående av ulike grader, og at ord er noe man kan på ulike måter (jf. Wold, 2019, s. 56) kan likevel være nyttig å ta i betraktning her. Det er for eksempel usikkert om elevenes tanker om at de har lært nye ord innebærer at de kjenner igjen ordet når de hører/leser det, om de kan bruke ordet i én relevant sammenheng, eller om de kan bruke det i ulike kontekster, og dermed vet at ordets betydning også kan variere ut i fra brukssituasjon.

Elevene ble stilt spørsmål om de jobbet med ord som både var kjente og nye for dem i timene, og alle tre svarte at de hadde opplevd å møte begge deler. Med tanke på læringsutbytte er følgende utdrag interessant å se nærmere på:

Utdrag 6:

Kristine: Har du noen eksempel på sånne ord da?

Sarah: Hm. Jeg tror det heter for dialekt. Jeg trodde bare nynorsk var en dialekt.

Kristine: Å, ja. Så du lærte at nynorsk ikke er en dialekt?

Sarah: Det er en sånn der skriveting.

Kristine: Det er en måte å skrive på, ja.

Samtalen dreide seg på daværende tidspunkt om at Sarah fortalte at noen ord var vanskeligere å lære enn andre, og *dialekt* ble trukket frem som et eksempel. Jeg spurte derfor om dialekt var et vanskelig ord, og hun svarte at ordet i seg selv ikke var vanskelig, men at hun lærte at nynorsk ikke var en dialekt. Utdraget og påfølgende eksempel viser at Sarah hadde kjennskap til både ordene *dialekt* og *nynorsk* fra før, og at hun hadde en forståelse for de to ordenes innhold. Det Sarah forteller tyder dog på at denne forståelsen har blitt justert, og at eleven har fått tilføyd noe til, eller revidert, sin konnotative forståelse av ordets betydning (jf. delkapittel 2.3.2). I tillegg viser utdraget at Sarah nå vet at nynorsk er et skriftspråk, noe som kan sies å være i tråd med den mer denotative betydningen av ordet som råder i samfunnet. Sarah sitt svar gir altså et implisitt uttrykk for at eleven har hatt utbytte av undervisningen. Det må likevel påpekes at utdraget viser at Sarah trolig kjente til nynorsk som et dialektprosjekt / noe som har med dialekter å gjøre fra før, selv om begrepsforståelsen nå har endret seg. Utdraget blir dermed et konkret eksempel på at ordlæringsprosessen består av ulike stadier, og at det «å kunne et ord» består av grader av kunnskap (jf. Golden, 2014, s. 143; Nation, 2012, s. 23). I tillegg belyser det at gjentakelser er viktig i arbeid med ord- og begrepslæring, og at ordene må jobbes med over tid og i varierte kontekster (jf. Golden, 2014, s. 192), for at forståelsen for ordenes betydningsinnhold skal kunne bli mest mulig nyansert og inngående.

Jeg spurte også elevene om de følte at arbeidet med ord- og begrepslæring gjorde det enklere å følge med i andre undervisningssammenhenger og ved arbeid med lekser, og om de hadde opplevd å få bruk for ordene de jobbet med i andre situasjoner. Her dette spriket svarene noe. Sarah svarte «ja» på dette spørsmålet, men hun ble derimot usikker da jeg spurte om hun kunne forklare hvorfor det opplevdes slik. Jeg forsøkte derfor å spørre om hun bruker ordene i andre sammenhenger, for eksempel når hun snakker eller skriver, og hun svarte da: «Jeg bruker dem ikke så mye, for de ordene er litt vanskelige å si».

Sarahs utsagn er interessant. Selv om hun ikke forklarte hvorfor det opplevdes på følgende måte, kan det trolig ha ulike årsaker. For det første forteller hun at hun ikke bruker ordene så mye. Slik jeg tolker det, kan dette ha sammenheng med at ordene oppleves som mindre

relevante. Hva dette eventuelt bunner i, er usikkert, men en mulig årsak kan være at de i undervisningen har arbeidet med flere lavfrekvente ord som brukes i få og (fag)spesifikke sammenhenger, og at eleven dermed sjeldent opplever å få bruk for ordene. Eleven sier også at ordene er rare å si. Hvis det derimot er uttalen som oppleves som rar, kan en mulig forklaring være at både fonologiske og morfologiske trekk i norske ord skiller seg fra de fonologiske og morfologiske trekkene i elevens førstespråk (jf. delkapittel 2.3.1). Hvis dette er tilfellet, er det altså ordets forside det dreier seg om. I tillegg kan en det også være at Sarah rett og slett ikke har reflektert over at hun bruker ordene i andre sammenhenger, ettersom man bruker utallige ord i løpet av en dag, uten å egentlig tenke noe særlig over det.

Arber fortalte i motsetning til Sarah at han ikke trodde at arbeidet med ord og begreper gjorde det enklere å forstå i andre undervisningssammenhenger. Da han fortalte dette svarte jeg at jeg skjønnte det, og han fulgte opp med: «Jeg tror det er det samme som før». Både Sarah og Arbers svar kan tyde på at de muligens er lite vant til å reflektere over egen bruk av (fag)ord, og at det dermed blir vanskelig å sette ord på hvilke måter det eksplisitte arbeidet har bidratt til å øke deres læringsutbytte. Teo svarte på sin side «ja» da han fikk samme spørsmål, uten at det ble begrunnet noe videre, til tross for at jeg stilte oppfølgingsspørsmål. Han fortalte også at han bruker ordene de jobbet med i andre situasjoner.

5.3 Elevenes egne strategier og andre undervisningssituasjoner

Gjennom intervjuene ønsket jeg å få innsikt i om elevene hadde et bevisst forhold til hvilke strategier de anvender, dersom de møter ord de ikke har hørt før eller ikke forstår. I tillegg ønsket jeg å undersøke om de eventuelle strategiene på noen måte kunne sies å være i tråd med arbeidsmetodene som anvendes i timene der det fokuseres spesifikt på utvikling av ord- og begrepslæring, samt hvordan lærere legger til rette for arbeid med ord og begreper i andre undervisningssituasjoner.

Sarah og Teo svarte at de enten spør lærere eller medelever i situasjoner der de møter ord de ikke forstår. Ettersom spørsmålet jeg stilte, var formulert på en måte som dreide seg om forståelse, tolker jeg det slik at elevenes svar først og fremst dreide seg om ords betydning, altså innholdssiden. De to elevenes svar tyder på at de benytter seg av kommunikative strategier i møtet med ord de ikke forstår (jf. Golden, 2014, s. 168). Arber sa på sin side at han venter til han får det som under samtalen omtales som et «hint», men også at han noen ganger spør dersom han lurer på noe. Hva han mener med «hint» er usikkert. En mulighet er at Arber venter til noen forklarer hva ordet betyr. En annen mulighet kan også være at han støtter seg til kontekstuelle forhold, ved at han slutter seg til betydningen av ord ved hjelp av resonnering ut fra kontekst (jf. Golden, 2014, s. 165). På en måte kan en dermed si at elevene i noen grad benytter seg av strategiene som undervisningsmodellen legger til rette for å illustrere, ved at de støtter seg til sosiale/kommunikative strategier, slik som arbeidsmåtene som undervisningsmodellen også legger til rette for. Om det er bevisst, og om det er noe de har tatt med seg fra ord- og begrepslæringstimene, er derimot et annet spørsmål.

Sarah trekker også frem bruk av førstespråket når vi diskuterer læringsstrategier:

Utdrag 7:

Sarah: Jeg spør veldig mye vennene mine hvis det er en setning på norsk som jeg vet hvordan jeg sier på [førstespråk], da sier jeg det på [førstespråk].

Videre fortsetter hun med å fortelle at hun ofte snakker det førstespråket med «classmaten» sin som har samme førstespråk, og at hun også ofte spør han/henne dersom det er noe hun lurar på. Dette kan tyde på at Sarah aktivt veksler mellom språk for å oppnå forståelse for det som blir sagt, eller for å kommunisere det hun ønsker. Bruk av ordet «classmate» (og «awkward» i utdrag 4) belyser særlig sistnevnte alternativ ytterligere. Av Høigård (2019, s. 142–143) omtales som nevnt blanding av språk som kodeveksling, og eksemplene som trekkes frem viser at Sarah benytter seg av sin samlede språklige kompetanse i kommunikasjonssituasjoner, noe som både er en naturlig og hensiktsmessig strategi.

Da vi først var inne på hvordan elevene forholder seg til å møte nye ord i andre situasjoner, valgte jeg også å spørre om hvordan lærere legger til rette for å arbeide med dette i andre undervisningssituasjoner. Dette ser vi i følgende utdrag fra samtalen med Teo:

Utdrag 8:

Kristine: I andre timer, for eksempel samfunnsfag eller norsk, kan det jo komme ord man ikke har hørt før?

Teo: Ja.

Kristine: Hva gjør lærerne da? Hvis det kommer et nytt ord?

Teo: De forklarer ordet.

Kristine: Okei. Forklarer hva det betyr?

Teo: Ja.

Teo forteller altså at lærerne forklarer hva ordet betyr, noe Arber også gjør. Han utdyper dog måten det blir gjort på noe videre enn Teo:

Utdrag 9:

Kristine: Hva gjør lærerne hvis det kommer et nytt ord i andre timer da?

Arber: De forklarer det. Det går litt sånn fortere da. Ja, fortere.

Her hadde jeg spurt om de jobbet på lignende måter som i timene der det fokuseres eksplisitt på ord- og begrepslæring i andre timer, hvorpå Arber forteller at de ikke gjør det. Han forteller dog at lærerne bruker å forklare nye ord i timene, men slik jeg forstår det er gjennomgangen raskere i andre undervisningssituasjoner. Elevenes svar kan tyde på at lærerne først og fremst legger til rette for ord- og begrepslæring gjennom språklige forklaringer og / eller definisjoner, altså det Høigård (2019, s. 114) betegner som andrehåndserfaringer. Dette er både forståelig og naturlig med tanke på tidsaspektet, ettersom det ikke ville ha vært mulig å arbeide med nye ord på samme måte som i undervisningen som baserer seg på modellen. De er likevel rimelig å anta at de ordene som lærere forklarer i andre timer blir både gjentatt og brukt flere ganger, også i varierende settinger, slik at elevene opplever at ordet brukes i ulike kontekster.

5.4 Oppsummering av funn fra elevintervjuer

I dette kapittelet har det blitt presentert funn som sier noe om måten elevene har arbeidet på i undervisningen der det fokuseres eksplisitt på ord- og begrepslæring. Videre har det også blitt belyst hvilke opplevelser elevene har til arbeidsmåtene, og hvilket læringsutbytte de opplever å sitte igjen med. Siste del av kapittelet forteller noe om hvilke strategier elevene gir uttrykk for å benytte seg av i møtet med nye ord i andre situasjoner, samt hvordan de opplever at lærere legger til rette for forståelse av nye ord i andre undervisningssituasjoner. Funnene vil oppsummeres mer utfyllende i kapittel 6, hvor de også knyttes mer direkte opp mot oppgavens problemstilling og tilhørende forsknings-spørsmål.

Som nevnt i 3.6.1 opplevde jeg at mitt ønske om å gå i dybden i hvert intervju ikke ble oppfylt. Det å skulle reflektere over, og sette ord på, eget læringsutbytte og egne læringsstrategier, krever metakognitive ferdigheter og evne til selvrefleksjon. Det kan derfor tenkes at det skulle ha blitt stilt fler spørsmål under intervjuene, eller at spørsmålene skulle ha vært formulert på en måte som la opp til mer refleksjon fra elevenes side. Når det er sagt, er det også en mulighet å stille spørsmål ved hvorvidt ambisjonene om meta-kognisjon i læreplanene, jf. delkapittel 1.3, kan sies å være i overkant ambisiøse. Mine funn kan tyde på at det å skulle ha en substansiell mening om egen læring, og å skulle artikulere seg om dette, er utfordrende, særlig når man tar informantenes unge alder i betraktning.

6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Som nevnt innledningsvis, dannet erfaringer fra eget praksisopphold utgangspunktet for denne oppgaven. Der fikk jeg vite at det ved den aktuelle skolen ble arbeidet med ord- og begrepslæring på en systematisk måte med flerspråklige elever, og dette ble dermed noe jeg ønsket å få økt innsikt i og forståelse for. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål utformet:

Hvilke erfaringer har et utvalg flerspråklige elever til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring?

- 1. Hvordan har elevene opplevd arbeidsmåtene i det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring?*
- 2. Hvilket læringsutbytte opplever elevene å sitte igjen med etter å ha arbeidet med ord og begreper på den bestemte måten?*
- 3. Hvilke læringsstrategier bruker elevene i andre situasjoner der de møter nye ord og begreper?*
- 4. Hvordan er ressursheftet som undervisningen er fundert i innrettet med hensyn til elever med norsk som andrespråk?*

For å kunne besvare disse spørsmålene, valgte jeg intervju med tre flerspråklige elever som primærmetode. Felles for elevene var at de hadde deltatt på undervisning der det ble arbeidet med ord- og begrepslæring på en bestemt måte. I tillegg valgte jeg å gjøre en analyse av modellen som undervisningen baserte seg på som sekundærmetode. Modellen forteller mye om rammevilkårene for undervisningen, og bidrar dermed til en mer inngående forståelse for undersøkelsesområdet. I den oppsummerende avslutningen velger jeg å sammenfatte funnene fra analysen av undervisningsmodellen først, før jeg deretter tar for meg elevenes erfaringer og opplevelser til arbeidsmåtene som skisseres i modellen. Her vil altså oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål besvares. Avslutningsvis plukker jeg opp tråden fra delkapittel 3.6, og diskuterer undersøkelsens kvalitet ytterligere. Her vil det også impliseres hva det kan fokuseres på i videre forskning.

Undervisningen elevene deltok på baserte seg på modellen som presenteres i Sæverud et al. (2011). I analysen og drøftingen av funn fra modellen så vi at den legger til rette for å arbeide med ulike sider ved ordet, gjennom at det fokuseres på ordets form, innhold og bruk. På den måten anerkjenner altså modellen at ordkunnskap er sammensatt. I lys av kriteriene jeg utformet på forhånd, så vi også at undervisning som baserer seg på modellen åpner for å arbeide med sider ved det norske språket som kan være utfordrende for elever med norsk som andrespråk. Det må imidlertid understrekes at flerspråklige elever har ulike forutsetninger og ulik språkbakgrunn, og en kan dermed ikke generalisere på bakgrunn av funnene i analysen. En kan likevel konkludere med at det meste avhenger av hvordan lærere tilrettelegger arbeidet med modellen til elevenes forutsetninger. Dette krever at lærere som anvender modellen i arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever har god kunnskap om flerspråklig utvikling, særlig med tanke på at modellen ikke er utviklet spesifikt for elever med norsk som andrespråk, men for elever med språkrelaterte vansker. Det blir dermed avgjørende å være bevisst på hvilken «inngang» man

velger i arbeidet, for å unngå at man ukritisk baserer seg på at flerspråklige elever skulle ha språkvansker. Dette er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til elevenes kognitive utviklingsnivå (jf. Kjelaas, 2009, s. 72), noe som er avgjørende både for elevenes utvikling, både språklig, faglig og identitetsmessig, og for deres læringsutbytte. Videre vil det oppsummeres hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter arbeid seg på nettopp denne modellen.

Når det gjelder forskningsspørsmål 1, nemlig hvordan elevene har opplevd arbeidsmåtene i det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring, ser vi at de forteller at de har trivdes med arbeidsmåtene som Sæverud et al. (2011) skisserer i undervisningsmodellen. Ord som gøy og morsomt blir brukt når de beskriver arbeidsmåtene, og kun ved et tilfelle trekker en av elevene frem at hun har opplevd noe som kjedelig. På en måte kan dette sies å være overraskende ettersom timene er så like, men det tyder på at elevene setter pris på forutsigbarheten som undervisningen bærer preg av. Trolig gjør dette at situasjonen oppleves som trygg, noe som også kan understøttes med at elevene trekker frem det sosiale som noe positivt ved måten de hadde arbeidet på. Disse funnene kan på mange måter betraktes som positive, blant annet fordi omstendighetene man står i når man møter nye ord er av stor betydning for ordlæringen (jf. Golden, 2014, s. 141).

Elevene forteller også at de har lært nye ord som følge av undervisningen. I den forbindelse stiller jeg spørsmål ved hva de legger i det å ha lært nye ord, ettersom ordlæring er en prosess, og at ordkunnskap bør betraktes som noe en har i ulike grader og på ulike måter (jf. Wold, 2019, s. 56). Elevenes svar spriker noe da de fikk spørsmål om de opplevde at det de hadde jobbet med i timene hadde nytte for dem i andre situasjoner, både med tanke på forståelse for, og bruk av, de aktuelle ordene. Her peker jeg på hva som kan være potensielle årsaker til hvorfor elevene opplever det slik de gjør. Skyldes det formelle trekk ved ordene, eller kan det være ordenes innholds- og bruksside (for eksempel at ordene er lavfrekvente / utpreget fagspesifikke)? En annen mulighet som trekkes frem er at elevene muligens ikke er så vant med å reflektere over egen ordbruk, noe som også er naturlig. Sistnevnte forslag kan tyde på at læreplanens vektlegging av metakognisjon er noe ambisiøs, slik det ble drøftet i 5.4. Uansett hva som er tilfellet, sier disse funnene oss noe om hvilket læringsutbytte elevene opplever å sitte igjen med etter å ha arbeidet systematisk med ord og begreper, i henhold til forskningsspørsmål 2.

Når det gjelder elevenes egne strategier, gir de i all hovedsak uttrykk for at de benytter seg av kommunikative/sosiale strategier i møtet med nye ord / ord de ikke forstår (jf. Golden, 2014, s. 168). En av elevene, Arber, forteller at han venter til han får «hint» når han støter på ord han ikke forstår, noe som kan peke i retning av at han støtter seg til kontekstuelle strategier (jf. Golden, 2014, s. 165), mens Sarah trekker frem bruk av førstespråk (og trolig andre språk, særlig engelsk) som en strategi. I andre undervisnings-situasjoner gir elevene uttrykk for at lærerne først og fremst benytter seg av språklige forklaringer og definisjoner når de skal forklare nye ord/begreper, noe jeg betrakter som forståelig med tanke på tidsaspektet. Dermed forteller dette oss noe om hvilke læringsstrategier elevene bruker i andre situasjoner der de møter nye ord og begreper, jf. forskningsspørsmål 3, og også noe om hvordan lærere legger til rette for å skape forståelse for nye ord i andre undervisningssammenhenger. Til sammen bidrar funnene fra elevintervjuene til å gi et innblikk i elevenes erfaringer til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring, i henhold til oppgavens problemstilling.

6.1 Videre drøfting av undersøkelsens kvalitet og tanker om videre arbeid

Til nå har jeg presentert resultatene fra undersøkelsen. Til slutt vil jeg ta opp igjen metode-diskusjonen som ble gjort i 3.6, og peke på noe av det som kunne ha vært gjort annerledes. Jeg vil også antyde hva som kan være interessant å ta tak i ved videre forskning. I delkapittel 3.6.1 ble blant annet subjektivitet nevnt som en potensiell feilkilde ved bruk av kvalitative intervjuer som metode. Dette er det verdt å trekke frem nok en gang, særlig når det gjelder to av temaene som presenteres i kapittel 5, nemlig «Elevenes opplevelse av læringsutbytte» og «Elevenes egne strategier». Funnene sier nemlig kun noe om hvilket læringsutbytte elevene forteller at de *opplever* å sitte igjen med, etter å ha arbeidet med ord og begreper på den bestemte måten, og hvilke strategier de selv sier at de anvender i møtet med ord og begreper de ikke kjenner til eller forstår. Funnene sier dermed ikke noe om deres faktiske læringsutbytte, eller hvilke strategier de faktisk bruker. Uavhengig av dette, så gir funnene oss innsikt i elevenes tanker, erfaringer og opplevelser, og bidrar med det til å fremme elevenes stemmer, i tråd med det som beskrives i 1.3, der oppgavens formål presenteres.

Dersom denne undersøkelsen hadde vært av et større omfang, ville det ha vært hensiktsmessig å belyse undersøkelsesområdet (altså arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever) fra flere innfallsvinkler. Av Neteland og Aa (2020) betegnes bruk av flere metoder som *metodetriangulering* (s. 17). Dette kunne blant annet ha innebåret å følge en elevgruppe som deltok på undervisningen over en lengre periode. Her kunne jeg for eksempel ha benyttet meg av mer systematisk observasjon, inkludert lærerperspektivet, og også gjennomført en kartlegging av elevenes begrepsforståelse til de aktuelle ordene både før og etter gjennomføring av undervisningsopplegget. Slike grep kunne ha bidratt til å styrke dette prosjektets kvalitet ytterligere (Yardley, 2015, s. 261). Til tross for dette vil jeg likevel argumentere for at undersøkelsesområdet har blitt belyst fra flere innfallsvinkler, ved at jeg i forkant av intervjuene piloterte med observasjon, og ved at undervisningsmodellen ble inkludert som en del av studien. Til sammen har altså dette, i tillegg til primærmetoden, bidratt til en mer inngående forståelse for temaet systematisk arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever.

Det er som nevnt heller ikke mulig å generalisere på bakgrunn av funnene fra denne undersøkelsen. For det første begrenser jeg meg til å ta utgangspunkt i en utvalgt måte å arbeide med ord- og begrepsutvikling på. For det andre er utvalget for lite. Når det gjelder sistnevnte aspekt, er det en mulighet å inkludere et større antall informanter, og gjerne med et større aldersspenn, i videre undersøkelser. Dette åpner for muligheten til å sammenligne eldre og yngre elever med flerspråklig bakgrunn sine erfaringer knyttet til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring. Hvis en i tillegg velger å ta utgangspunkt i mer varierte tilnærminger til arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever, er det også muligheter for at dette fører til mer nyanserte funn, og at en i større grad kan peke på mer objektive tendenser (såfremt datamaterialet viser det). En annen mulighet er å gjennomføre en kvantitativ spørreundersøkelse med et langt større antall informanter. En ulempe ved sistnevnte forslag er at en ikke har like stor mulighet til å følge opp informantene, slik jeg hadde mulighet til under intervjusituasjonen (jf. delkapittel 3.4.3). I lys av dette er det også vesentlig å påpeke at min problemstilling, og mine forskningsspørsmål, ble utformet som følge av et ønske om økt innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser, noe funnene fra denne undersøkelsen har bidratt til. Dermed ble det også

lite hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming for denne undersøkelsen sitt vedkommende.

Litteraturliste

- Bjerkan, K. M. (2013). Sentrale lingvistiske begreper og tidlig språkutvikling. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 20–43). Gyldendal.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. John Wiley & Sons.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<http://dx.doi.org/10.1197/1478088706qp063oa>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). Routledge.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Vigmostad & Bjørke.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), F. Hjardemaal & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179–213). Unipub.
- Hognestad, J. K. (2019). Fonologi og fonetikk. I H. Brøseth, K. M. Eide & T. A. Åfarli (Red.), *Språket som struktur: Norsk språkstruktur* (s. 41–66). Fagbokforlaget.
- Hvistendahl, R. (2009). Flerspråklighet i skolen – innledning og oversikt. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Hårstad, S. & Nygård, M. (2017). Å forstå andrespråkelevers norsk. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (1. utg., s. 231–244).
- Jenkins, J. R. & Dixon, R. (1983). Vocabulary learning. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 237–260.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kjelaas, I. (2009). "Trollet bodde i vann med fart i» - om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige barn i førskolen. *NOA – norsk som andrespråk*, (2). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1712>
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskulelærarutdanninga* (2. utg., s. 97–116). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I I. Kjelaas & R. Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 85–97). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=nor01-06&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Langdridge, D. (2007). *Psykologisk forskningsmetode: En innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Tapir.
- Law, J., Charlton, J. & Asmussen, K. (2017). *Language as a child wellbeing indicator*. Early Intervention Foundation.
- Lunde, M. (2017). Særskilt språkopplæring i et helhetlig perspektiv. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 53–73). Fagbokforlaget.
- Lyster, S. A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge: Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk*, 74 (09), 34–44.
- Malmo, G. (2004). Undervisning av elever med norsk som andrespråk. I I. Moslet & P. H. Bjørkeng (Red.), *Norskdidaktikk – tekstnær og elevnær undervisning* (2. utg., s. 397–444). Universitetsforlaget.
- Martincic, J. (2009). Å lære norsk ved hjelp av tyrkisk – et eksempel fra voksenopplæringen. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 167–174). Universitetsforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm.
- Monsrud, M.-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal.
- Monsrud, M.-B. (2013). Svake andrespråksferdigheter eller spesialpedagogiske behov? I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 103–128). Gyldendal.
- NAFO (u.å.). *Film: Språkverksted*. <https://nafo.oslomet.no/ressurser/filmer/sprakverksted/>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2. utg.). Cambridge University Press.
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 50–65). Universitetsforlaget.
- Neteland, R. & Aa, L. I. Å designe og gjennomføre eit forskningsprosjekt. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2* (s. 12–22). Universitetsforlaget.
- NTNU (2020). *PRANO: Praksisforankrede norskfaglige oppgaver*. <https://www.ntnu.no/ilu/prano>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Palm, K. (2015). Flerspråklige elever og tilpasset opplæring. *Bedre skole nr. 1*, 33–39. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202015.pdf>
- Svendsen, B. A. (2009). Flerspråklighet i teori og praksis. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31–59). Universitetsforlaget.

- Svennevig, J. (1999). Talespråket – mellom pragmatikk og grammatikk. I M. Engebretsen & J. Svennevig (Red.), *Mediet teller! Tverrfaglige perspektiver på skrift og tale* (s. 101–117). Høgskolen i Agder.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, O. & Platou, F. (2011). *En veileder om begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Bredtvet kompetansesenter, nå Statped.
<https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/02-bokhefte/begrepslaring--2017-web.pdf>
- Thurmann-Moe, A. C. (2013). Utvikling av ordforråd i en flerspråklig kontekst. I K. M. Bjerkan, M.-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe (Red.), *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 63–84). Gyldendal.
- Uri, H. (2004). *Hva er språk?* Universitetsforlaget.
- Vulchanova, M., Asbjørnsen, M. F., Åfarli, T. A., Riksem, B. R., Järvikivi, J. & Vulchanov, V. (2013). *Flerspråklighet i Norge: Rapport*. Språkrådet.
<https://www.sprakradet.no/upload/Spr%C3%A5kdagen%202012/Vulchanova%20endelig%20rapport%2025042013.pdf>
- Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (s. 195–221). Cappelen Damm.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–73). Cappelen Damm.
- Yardley, L. (2015). Demonstrating validity in qualitative psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. utg., s. 257–273). Sage.
- Aa, L. I. (2017). Syntaks. I M.-A. Igland & M. Nygård (Red.), *Norsk 5-10: Språkboka* (s. 105–123). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuene vil være semi-strukturerte. Det vil dermed være rom for at elevene stiller spørsmål for oppklaring, og at jeg stiller oppfølgingsspørsmål for mer utdypende svar. I tillegg vil ordlyden i intervjuene bli tilpasset informantenes forutsetninger. Med andre ord vil intervjuguiden fungere som veiledende for meg som intervjuer. (Dette ble skrevet før gjennomføringen av intervjuene, som en påminnelse for meg selv).

1.	Kan du fortelle om hva dere har gjort i timene der dere har arbeidet med ord og begreper?
2.	Hvordan synes du det har vært å arbeide med ord og begreper på denne måten? Spørsmål for utdyping: <ul style="list-style-type: none">- Er det noe du har likt spesielt godt? Begrunn.- Er det noe du ikke har likt? Begrunn.- Hvordan har det vært å arbeide i grupper? Begrunn.
3.	Opplever du at det å arbeide på denne måten har vært nyttig for din ord- og begrepsforståelse? Spørsmål for utdyping: <ul style="list-style-type: none">- Møtte du mange ord du hadde kjennskap til fra før?- Møtte du mange nye ord?- Bruker du ordene i hverdags- og undervisningssammenheng?- Har arbeidet med ord og begreper gjort det enklere å følge med/forstå i andre undervisningssammenhenger / andre situasjoner?
4.	Hvilke læringsstrategier bruker du i andre situasjoner der du møter nye ord og begreper?

Vedlegg 2: NSD sin vurdering

Vurdering

20.01.2022

Referansenummer

980393

Prosjekttittel

Masteroppgave i norskdidaktikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

22.11.2021 - 15.05.2022

Dato

20.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Der de registrerte er under 16år vil samtykke også innhentes fra deres foresatte. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte/de foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte/foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foresatte

Vil du delta i mitt masterprosjekt?

Dette er et spørsmål til ditt barn om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer flerspråklige elever har til arbeid med systematisk begrepslæring og forståelse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt prosjekt ønsker jeg å intervju en liten gruppe med elever som har arbeidet med begrepslæring på en bestemt måte, og i samarbeid med lærere ved *navn skole* har jeg derfor valgt å spørre ditt barn om å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis ditt barn velger å delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn deltar i et intervju der vi snakker om systematisk arbeid med begrepslæring. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan ditt barn synes det har vært å arbeide på denne måten, om noen begreper har vært mer utfordrende å lære/forstå enn andre, om ditt barn opplever at arbeidsmåten har vært nyttig for sin begrepsforståelse og om ditt barn bruker læringsstrategiene i andre situasjoner. Det vil ikke bli stilt spørsmål der ditt barn må oppgi sensitive opplysninger. Intervjuet vil vare i opptil 30 minutter, og det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Jeg vil også snakke med *navn pedagog* om opplegget ditt barn har deltatt på, det vil si arbeid med begrepsforståelse. Her vil jeg spørre han/henne om hvordan opplegget foregår, og hvor lenge ditt barn har vært med på det. Under samtalen med *navn pedagog* vil det kun bli tatt notater, ikke lydopptak.

Hvis foresatte ønsker å se intervjuguide (det vil si spørsmål som vil bli stilt under intervjuet) på forhånd, er det bare å ta kontakt med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger at deres barn deltar, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for ditt barn hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Intervjuet vil gjennomføres i skoletiden, og det kommer ikke til å påvirke ditt barns forhold til hverken skolen eller sine lærere. Arbeidet med begrepslæring vil foregå som normalt. Det vil si at det ikke blir påvirket av mitt prosjekt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. All data vil lagres i NTNUs fillagringsområde for skjerming av data, NICE-1. Det er kun meg og min veileder, Leiv Inge Aa, som vil ha tilgang til disse lydopptakene. Lydopptakene vil transkriberes, noe som vil si at materialet skriftliggjøres. I transkripsjonene vil alle deltakerne bli anonymisert, og det samme gjelder i masteroppgaven. Informantene skal derfor ikke kunne gjenkjennes når oppgaven publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge ditt barn kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om ditt barn, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om ditt barn som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om ditt barn
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Kristine Gisnås (e-post: kristine.gisnaas@icloud.com, telefon: 46829195)
- Veileder: Leiv Inge Aa (e-post: leiv.inge.aa@ntnu.no, telefon: 95870465)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 93079038)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Kristine Gisnås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn:

- Deltar på intervju
- at *navn lærer* kan gi opplysninger om mitt barn til prosjektet

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til pedagogen

Vil du delta i mitt masterprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer flerspråklige elever har til arbeid med systematisk begrepslæring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg, Kristine Gisnås, er grunnskolelærerstudent. Til våren er skal jeg levere min avsluttende masteroppgave i norskdidaktikk. I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer flerspråklige elever har til arbeid med systematisk begrepslæring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I mitt prosjekt ønsker jeg å intervju en liten gruppe med elever som har arbeidet med begrepslæring på en bestemt måte. Ettersom du som pedagog gjennomfører et opplegg der det arbeides strukturert med begrepslæring- og forståelse, vil du kunne bidra med nyttig informasjon til mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du samtaler med meg om spørsmål vedrørende opplegget som har blitt gjennomført. Samtalene vil gjennomføres ved behov, og det vil kun bli tatt notater fra samtalen, ettersom elevintervjuene vil danne hovedtyngden av datamaterialet. Notatene vil anonymiseres.

Under elevintervjuene er det mulig at informantene nevner deg og undervisningsmetodene som har blitt anvendt. Transkripsjonene fra intervjuene, og det som eventuelt presenteres i masteroppgaven vil anonymiseres, og hverken du eller de andre deltakerne skal kunne gjenkjennes når oppgaven publiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene du gir anonymiseres fortløpende under samtalen vi gjennomfører.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Kristine Gisnås (e-post: kristine.gisnaas@icloud.com, telefon: 46829195)
- Veileder: Leiv Inge Aa (e-post: leiv.inge.aa@ntnu.no, telefon: 95870465)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.no, telefon: 93079038)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kristine Gisnås

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Kristine Gisnås' masterprosjekt, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i uformelle samtaler
- at mine undervisningsmetoder blir nevnt av elevene i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

