

Karen Fosså Salte

Ordforråds- og omgrepslæring i særskild norskopplæring

– ei innhaldsanalyse av to læreverker

Masteroppgåve i Grunnskulelærarutdanning 1.-7. trinn:
Norskdidaktikk

Mai 2022

Karen Fosså Salte

Ordforråds- og omgrepslæring i særskild norskopplæring

– ei innhaldsanalyse av to læreverker

Masteroppgåve i Grunnskulelærerutdanning 1.-7. trinn:
Norskdidaktikk
Mai 2022

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Samandrag

I denne oppgåva har eg sett på lærebøker som er laga for andrespråklege elevar som skal lære seg norsk. Problemstillinga mi har vore: *Korleis legg eit utval lærebøker for særskild norskopplæring til rette for ordforråds- og omgrepslæring?*. I tillegg har eg brukt fire forskingsspørsmål, der det første handlar om kva slags ordforråd som vert vektlegg i lærebøkene, det andre om kva grad lærebøkene legg til rette for innlæring av både kvardagsspråk og akademisk språk, det tredje om kva grad lærebøkene vektlegg metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar, og det siste om lærebøkene sine syn på omgrepslæring er i tråd med det som står i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, og det tilhøyrande kartleggingsverktøyet.

Læreverka eg har undersøkt er *Norsk Start* frå Cappelen Damm og *Klar, ferdig, norsk!* frå Fagbokforlaget. Frå desse læreverka har eg brukt «Elevboka» og den tilhøyrande lærarrettleiinga frå *Norsk Start*, og «Biletordboka» og «Lærerens bok» frå *Klar, ferdig, norsk!*.

Oppgåva har teke utgangspunkt i teori om ord- og omgrepslæring på andrespråket. Tilnærminga til analysen er særst inspirert av Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell om at språket består av både ei form, eit innhald og ein bruk. Den metodiske tilnærminga har vore innhaldsanalyse av dei to lærebøkene, basert på dei oppsummerande ordlistene i slutten av kvart kapittel, i tillegg til at dei tilhøyrande lærarrettleiingane er brukt for å supplere med informasjon der det var naudsynt. Merksemda har vore særleg på læreverka si vektlegging av kvardagsspråk og akademisk språk, og på utviklinga av metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar. I tillegg har eg sett på læreplanen og kartleggingsverktøyet, og om det er samsvar mellom læreplanmåla, kartleggingsverktøyet, og læreverka.

Funna viser at lærebøkene i stor grad fokuserer på konkrete ord, spesielt konkrete substantiv, mens andre ordklassar, spesielt dei som inneheld funksjonsord, vert via lite merksemd. I tillegg bruker *Norsk Start* berre ord i grunnforma si, mens *Klar, ferdig, norsk!* i større grad viser til ord sine forskjellige bøyingsformer. Begge læreverka kunne gjeve meir plass til utviklinga av eit akademisk språk, spesielt med tanke på forståing av metaforar. Vidare viser analysen at lærebøkene held seg til læreplanmåla når det er snakk om omgreps- og ordforrådslæring, mens språklæringsstrategiar og utvikling av eit metaspråkleg medvit, som det er stor vektlegging av i læreplanen, ikkje kjem til uttrykk i lærebøkene.

Abstract

In this project I have examined textbooks that are made for second language learning students who are learning Norwegian. The research problem I investigated was: *How does a selection of textbooks for second language learners facilitate the development of vocabulary acquisition and concept learning?*. In addition, the thesis is based upon four research questions, where the first is about what kind of vocabulary is emphasized in the textbooks, the second about the degree of which the textbooks facilitates the learning of both a social language and academic language, the third about the textbooks' degree of emphasis on metalinguistic awareness and vocabulary learning strategies, and the last about if the textbooks' view of concept learning is in line with *the Curriculum for Basic Norwegian for language minorities* and the supplementing mapping tool.

The textbooks I have examined is *Norsk Start* from Cappelen Damm and *Klar, ferdig, norsk!* from Fagbokforlaget. From these textbooks, I have studied the student book and the accompanying teacher guidance from *Norsk Start*, and "Biletordboka" and "Lærerens bok" from *Klar, ferdig, norsk!*.

The study is based upon theory of vocabulary and concept learning in a second language. The approach to the analysis is particularly inspired by Bloom and Lahey's (1978) language model, which says that language consists of a form, a content, and a use. The methodological approach I used was a content analysis of the two textbooks, based upon the summary dictionaries at the end of every chapter, in addition to the use of the associated teacher guidelines to supplement with information where it deemed necessary. The focus has been particularly on the textbooks' emphasis on social language and academic language, and on the development of metalinguistic awareness and vocabulary learning strategies. In addition, I have studied the curriculum and the mapping tool and analyzed whether there is a correspondence between the curriculum objectives, the mapping tool, and the textbooks.

The findings show that the textbooks mostly focus on concrete words, especially concrete nouns, while other parts of speech, especially those that contain function words, are given less attention. In addition, *Norsk Start* only uses words in plain singular form, while *Klar, ferdig, norsk!* to a greater extent refers to words' different inflectional forms. Both textbooks could make more space for the development of an academic language, especially regarding the understanding of metaphors. Furthermore, the analysis shows that the textbooks adhere to the curriculum objectives when it comes to concepts and vocabulary learning, while language learning strategies and the development of a metalinguistic consciousness, of which there is great emphasis on in the curriculum, are not expressed in the textbooks.

Forord

Arbeidet med masteroppgåva har vore både utfordrande og utruleg givande, og markerer slutten på fem lærerike år på studiet. I denne samanhengen er det fleire som fortener ein takk.

Takk til venar, medstudentar og gjengen på lesesalen som har hjelpt med å halde motivasjonen og humøret oppe gjennom lange dagar og kanskje litt for mange kaffipausar. Utan dykkar bidrag med donuts, gratis havregrautfrukostar og emosjonell støtte, hadde skriveprosessen vorte betrakteleg meir krevjande.

Takk til rettleiaren min Mari Nygård for gode samtalar og verdifulle tilbakemeldingar.

Ein spesiell takk til søstera mi Tora, som var den einaste som sa seg villig til å korrekturlese nynorsken min.

Med denne masteravhandlinga seier eg takk til studentlivet. No er eg klar for endeleg å ta fatt på læraryrket og resten av framtida.

Trondheim, våren 2022.

Karen Fosså Salte

Innhald

Figurar	xiii
Tabellar	xiii
1 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn og formål	1
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål	2
1.3 Omgrepsavklaring	3
1.4 Oppgåva si struktur	4
2 Bakgrunn og teoretisk rammeverk	5
2.1 Tidlegare forskning	5
2.1.1 Lærebokforskning	5
2.1.2 Andrespråksforskning	6
2.2 <i>Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter</i>	7
2.3 <i>Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk</i>	8
3 Teori	10
3.1 Kva er språk?	10
3.1.1 Form, innhald og bruk	10
3.2 Ordlæringsprosessen	11
3.2.1 Å lære eit omgrep	12
3.3 Kvardagsspråk og akademisk språk	14
3.4 Ordforrådet i lærebøker	15
3.5 Metaspråkleg medvit	16
4 Metode	18
4.1 Innhaldsanalyse	18
4.2 Analyseprosessen	19
4.2.1 Utval av datamaterialet	19
4.2.2 Kategorisering	20
4.2.3 Gjennomføring av analysen	21
4.3 Reliabilitet og validitet	22
4.3.1 Metodiske utfordringar	22
5 Analyse	24
5.1 Presentasjon av læreverka	24
5.1.1 <i>Norsk Start</i>	24
5.1.2 <i>Klar, ferdig, norsk!</i>	25
5.2 Kategorisering	27

5.3	Form	27
5.4	Innhald	30
5.5	Bruk	31
5.5.1	Kvardagsspråk og akademisk språk	32
5.5.2	Metaforar og abstrakte omgrep	34
5.6	Metaspråkleg medvit	35
6	Avsluttande refleksjonar	37
6.1	<i>Kva slags ordforråd vert vektlagd i lærebøkene?</i>	37
6.2	<i>I kva grad legg lærebøkene til rette for at elevane skal lære seg både kvardagsspråk og akademisk språk?</i>	38
6.3	<i>I kva grad vert metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar vektlagd?</i>	39
6.4	<i>Er omgrepslæringa som er presentert i lærebøkene i tråd med læreplanen?</i>	40
6.5	Didaktiske implikasjonar og vegen vidare	40
	Referansar	43

Figurar

Figur 3.1: Språkmodell: Bloom og Lahey, 1978, s. 22.	10
Figur 3.2: Omgrepstrekant: Ogden og Richards, 1946, s. 11.	13
Figur 3.3: Omgrepstrekant: Kjelaas, 2021, s. 106.	13
Figur 5.1: <i>Norsk Start</i> , s. 15.	25
Figur 5.2: <i>Klar, ferdig, norsk!</i> , s. 113.	26
Figur 5.3: Verb i <i>Klar, ferdig, norsk!</i> , s. 75.	29
Figur 5.4: Substantiv i <i>Klar, ferdig, norsk!</i> , s. 75.	29
Figur 5.5: Egedomspronomen i <i>Klar, ferdig, norsk!</i> , s. 57.	29
Figur 5.6: Substantiv og verb i <i>Norsk Start</i> , s. 107.	29
Figur 5.7: Substantiv i <i>Klar, ferdig, norsk!</i> , s. 57.	30
Figur 5.8: Homonym i <i>Norsk Start</i> , s. 21 og 69.	31
Figur 5.9: Grunnleggjande omgrep i <i>Norsk Start</i> , s. 126 og 127.	33

Tabellar

Tabell 5.1: Oversikt over ordklassar i læreverka.	28
--	----

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og formål

I Noreg i dag er det 18,9% av befolkninga som er innvandrarak eller har foreldre som er innvandrarak (Statistisk sentralbyrå, 2022). Etter opplæringslova (1998, § 2-8) har alle elevar som har eit anna morsmål enn norsk og samisk «rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen». Det er opp til kvar enkel skule å bestemme korleis denne opplæringa skal gå føre seg, men den startar med kartlegging av elevane sin språkkompetanse. I følgje tal frå SSB var det i 2021 6,26% av elevane i grunnskulen som fekk særskild norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2021).

Sidan særskild norskopplæring er noko som gjeld såpass mange elevar, er det viktig at kvaliteten på opplæringa dei får er høg nok. Undersøkingar viser at lærarak i grunnskulen i hovudsak bruker papirbaserte lærebøker i undervisninga (Gilje et al., 2016; Senter for IKT i utdanningen, 2014; Skjelbred, 2003), sjølv om det stadig kjem inn andre typar læremiddel, til dømes nettressursar. For å få høgast mogleg kvalitet på opplæringa er det viktig at lærarakne får gode ressursar tilgjengeleg. Difor har eg valt å gjere ei undersøking av lærebøkene som er laga spesielt for den særskilde norskopplæringa, og korleis dei legg til rette for ord- og omgrepslæring. Ei lærebokanalyse vil ikkje gje eit nøyaktig bilete av korleis lærarakne rundt om i klasseromma bruker bøkene i undervisninga, eller om dei i heile tatt vert brukt, men kan gje oss ein indikator. Frå 1800-talet og utover måtte lærebøkene gjennom ei statleg godkjenningssordning før dei vart publiserte, men i år 2000 vart denne avvika (Skjelbred et al., 2017, s. 18). Lærebøkene som vert brukt i skulen i dag går direkte frå forlaget til skulane, difor vil det vere viktig å vurdere kvaliteten av innhaldet deira. Det vil vere opp til skulen og læraren å gjere ei eventuell vurdering av kvaliteten på læreverka.

I OECD-rapporten *Reviews of Migrant Education* kan ein sjå at Noreg har eit prestasjonsgap mellom majoritetsspråklege og minoritetsspråklege elevar, og at dette gjeld på alle utdanningsnivå (Taguma et al., 2009, s. 8). Gode lærebøker i særskild norsk kan vere med på å styrke norskopplæringa og minske prestasjonsgapet. Som me skal sjå nærare på vidare i oppgåva, er eit viktig element ved den særskilde norskopplæringa god ordforrådsopplæring. Den særskilde norskopplæringa skal fungere som ein overgang framtil elevane har god nok dugleik til å delta i ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Eg ynskjer å sjå på om lærebøkene legg til rette for god ordlæring, og at det elevane lærer faktisk førebur dei på det som skjer når dei skal delta i dei ordinære klasseromma.

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

For å kunne undersøke lærebøkene og korleis dei er laga, har eg kome fram til følgjande problemstilling, som eg vil prøve å svare på ved hjelp av ein innhaldsanalyse av to lærebøker:

Korleis legg eit utval lærebøker for særskild norskopplæring til rette for ordforråds- og omgrepslæring?

For å avgrense oppgåva har eg valt å fokusere på ordforråds- og omgrepslæringsdelen av norskopplæringa. Denne problemstillinga er likevel for overordna til at det lèt seg gjere å svare på i denne oppgåva, og difor har eg utforma fire forskings spørsmål som vert vektlagd i ulik grad, for å avgrense oppgåva nærare og hjelpe med å svare på problemstillinga.

Kva slags ordforråd vert vektlagd i lærebøkene? Gjennom dette forskings spørsmålet vil eg skal forsøke å få eit overblikk over kva type ord som vert vektlagd, gjennom å sortere og analysere ord i mellom anna ordklassar og andre klassifiseringar av ord.

I kva grad legg lærebøkene til rette for at elevane skal lære seg både kvardags- språk og akademisk språk? Nokre andrespråkselevar kan ha utfordringar med akademisk språk og å lese fagtekstar sjølv om dei har oppnådd eit godt norsk kvardags- språk (Alver, 2004, s. 152), og sidan dette er ein stor del av språket som vert brukt i skulen ynskjer eg å sjå nærare på om lærebøkene faktisk legg til rette for utviklinga av desse orda. Kva som er forskjellen mellom kvardagsspråk og akademisk språk vil eg kome tilbake til i teorikapittelet. Mange andrespråkselevar meistrar kvardagsspråket, men heng bak når det gjeld det meir akademiske språket, som det er vesentleg å utvikle for å kunne henge med på skulen (Cummins, 2000, s. 39; Golden, 2018, s. 204). Det tek i gjennomsnitt 1–2 år å lære kvardagsspråk, mens det tek 5–7 år å lære akademisk språk (Cummins, 1981, s. 148).

I kva grad vert metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar vektlagd? Det er umogleg å eksplisitt lære elevane alle orda dei må kunne i eit språk, difor er det viktig at dei òg får opplæring i korleis dei sjølv kan tileigne seg nye ord og omgrep. Eit metaspråkleg medvit, og ulike ordlæringsstrategiar vil kunne hjelpe elevane med denne prosessen (Monsen & Randen, 2017, s. 87). For å undersøkje korleis lærebøkene gjev elevane kunnskap om dette vil eg først og fremst bruke lærarrettleiingane som tillegg til lærebøkene, fordi det vil kome tydelegare fram korleis læreverka har lagd opp til eit metaspråkleg medvit der enn det som vil kome fram av ordlistene eg bruker frå elevbøkene.

Er omgrepslæringa som er presentert i lærebøkene i tråd med læreplanen? I *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (LK06) kan ein finne læreplanmål som til dømes å «forstå og bruke sentrale ord og uttrykk for å dekke grunnleggende behov i skolen og i fritiden», å «forstå hovedideen i enkle faglige tekster», og «utvikling og utvidelse av ordforråd og begreper i ulike fag og temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3–5). Som ein kan sjå er fleire av kompetansemåla retta mot ord- og omgrepslæring, og i analysen vil eg undersøkje om dei omgrepa som er vektlagd i lærebøkene vil hjelpe elevane med å nå kompetansemåla. Eg har brukt den utgådde læreplanen frå 2007 sidan det er den læreverka er laga med utgangspunkt i, men eg er klar over at den nye læreplanen LK20 har liknande mål som LK06. Dette vil eg kome meir inn på etter kvart.

1.3 Omgrepsavklaring

Minoritetsspråklege elevar vert, i følgje opplæringslova, definert som elevar som har eit anna morsmål enn norsk og samisk (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Dei minoritetsspråklege elevane har ofte norsk som andrespråk. I denne oppgåva kjem eg til å omtale dei som minoritetsspråklege elevar i tråd med offentlege styringsdokument, sidan dette best tydeleggjer at det ikkje er snakk om alle fleirspråklege elevar, men først og fremst dei som er nye i landet og held på å lære seg norsk som andrespråk. Ein person som har vakse opp med fleire språk enn eitt, og bruker fleire språk i kvardagen, kan ein kalle fleirspråkleg (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49). Morsmålet til ein person er det språket som vert snakka i heimen, av ein eller begge foreldra (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49). Dette vert difor ofte òg eleven sitt førstespråk, sidan det er det første språket dei lærer. Morsmål og førstespråk vert difor i mange tilfelle brukt om det same. Andrespråk er dei språka ein person ikkje har som førstespråk, men som vert lært seinare i livet (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49).

Elevar som har svake norskkunnskapar eller som nettopp har kome til landet, har rett på særskild norskopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Dette kan gjerast anten etter den ordinære læreplanen i norsk, eller ved å bruke *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Den sistnemnde læreplanen er ein overgangsplan, der målet er at elevane skal få tilstrekkeleg nok dugleik i norsk språk for å kunne gå over til den ordinære opplæringa (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 57). Den særskilde norskopplæringa er i dag knytt til norskfaget, og elevane må meistre ulike språklege dugleikar, utvikle språklæringsstrategiar og kunne reflektere over språket (Utdanningsdirektoratet, 2021). For at ein elev skal få vedtak om særskild norskopplæring, må kommunen kartleggje norskferdigheitene til eleven (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Korleis denne kartlegginga går føre seg skal eg gå nærare inn på i kapittel 2.3.

Læreboka har i fleire hundre år vore det einaste læremiddelet i skulen (Skjelbred et al., 2017, s. 19). I dei seinare åra har det blitt meir og meir vanleg å bruke læreverk som består av mange ulike komponentar (Skjelbred et al., 2017, s. 23). Dette gjer at definisjonar på lærebøker og læreverk er mange. Ein vanleg definisjon er at lærebøker er bøker som brukast i undervisninga i skulen (Torvatn, 2004, s. 25). Sidan dette òg vil omfatte andre skjønnlitterære bøker som er brukt i skulen vert denne definisjonen for vid for dette prosjektet. Opplæringslova (1998, § 9-4) bruker omgrepet lærebøker om «alle trykte læremiddel som elevane regelmessig bruker for å nå vesentlege delar av kompetansemåla i eit fag». Ei vidare utdjuing frå forskrifta til opplæringslova seier at læremiddel er både trykte, ikkje-trykte, og digitale element som er til bruk i opplæringa (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 17-1). I denne oppgåva kjem eg til å bruke omgrepet lærebok når det er snakk om trykte tekstbøker, mens eg bruker læreverk for å snakke om heile verket, altså alle tekstbøker, oppgåvebøker, digitale læremiddel og andre tilhøyrande ressursar som finst under same læreverk.

1.4 Oppgåva si struktur

Oppgåva er strukturert som følger: i neste kapittel vil eg gje ei kort samanfating av noko av forskinga som er gjort innan dei relevante områda for denne oppgåva, lærebokforskning og andrespråksforskning. I tillegg vil eg presentera *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* og det tilhøyrande kartleggingsverktøyet. I kapittel tre vil eg gjere greie for dei teoretiske perspektiva som ligg til grunn for lærebokanalysen, mens den metodiske tilnærminga eg har brukt vil bli gjort greie for i kapittel fire. Kapittel fem vil innehalde analyse og drøfting av funn, før eg samanfattar oppgåva i kapittel seks med avsluttande refleksjonar og didaktiske implikasjonar.

2 Bakgrunn og teoretisk rammeverk

For å kunne gjere ei analyse av språket i læreverka bør ein ha innsyn i forskinga som er gjort på fagfeltet. I tillegg til å leggje fram forskingsgrunnlaget vil eg òg presentere *Læreplanen i grunnleggjande norsk for språklige minoriteter* (Utdanningsdirektoratet, 2007) og kartleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet (2021), som vil vere relevant i forhold til dei lærebøkene eg skal sjå på. I denne oppgåva vel eg å bruke kartleggingsverktøyet som er laga til den nye læreplanen i grunnleggjande norsk. Eg vel å bruke det nye verktøyet i staden for det gamle, sidan i det nye er det ein eigen del om ordforråd, som er det som er mest relevant for oppgåva mi.

2.1 Tidlegare forskning

Både andrespråksforskning og læreplanforskning er store område som vil vere vanskeleg å få eit fullstendig bilete av. Innan lærebokforskning har eg difor valt å fokusere på rapportar som gjev ei samanfating av forskingsfeltet og av korleis læreverka vert brukt i skulen. Sidan det ikkje er lenge sidan det kom ny læreplan i 2020 (LK20), og det difor ikkje har kome mykje forskning knytt til denne læreplanen, vil mykje av det eg har sett på vere retta mot læreplanen LK06. Eg har i tillegg valt å legge mest vekt på norsk forskning. Eg vil òg påpeike at det meste av læreverkforskning med eit andrespråksperspektiv er gjort på lærebøker i ordinære fag, ikkje særskild norsk. *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler* (2007) er eit forskingsprosjekt som evaluerte det fleirkulturelle perspektivet i læremiddel, og dei fann at forskning på lærebøker i norsk som andrespråk ikkje finst (Skjelbred & Aamotsbakken, 2007, s. 21). Det er sant nok eit eldre prosjekt, men det viser viktigheita av å gjere meir forskning innan temaet. Når det gjeld andrespråksforskning har eg sett mest på det som gjeld ordforrådslæring og metaforar i lærebøkene.

2.1.1 Lærebokforskning

I rapporten *Læremiddelforskning etter LK06* (Juuhl et al., 2010) kom det fram at det er gjort lite forskning på minoritetsspråklege og læremiddel etter LK06. Rapporten vart skriven på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet, og bygde på litteratursøk og tidlegare forskning på området. Fokuset til rapporten var på val, vurdering og bruk av læremiddel, digitale læremiddel og tilpassa opplæring i læremidla. Forfattarane fann at det meste av forskinga var gjort før innføringa av LK06, men at læreboka framleis er sentral i dei norske klasseromma. I høve til dei minoritetsspråklege elevane konkluderte dei med at desse elevane for det meste brukte dei same læremidla som dei majoritetsspråklege elevane i same klassen. Desse lærebøkene vart ofte krevjande for dei minoritetsspråklege grunna bruken av metaforar i tekstane. Dei fann òg at lærarane etterspurde læremiddel på morsmål, og fleire læremiddel for aldersblanda grupper, som dei minoritetsspråklege elevane ofte arbeidde i.

Med ARK&APP (Gilje et al., 2016) var eit stort prosjekt som såg på bruken av læremiddel i skulen. Dei såg på bruken av læremiddel på mellomtrinnet, ungdomsskulen og vidaregåande, i faga samfunnsfag, engelsk, naturfag og matematikk. Som nemnd i innleiinga fann dei mellom anna at det er dei papirbaserte lærebøkene lærarane framleis

føretrekk. 80% av lærarane i undersøkinga meinte òg at læreboka dekkjer kompetansemåla i læreplanen, og er sentral for struktur og innhald i undervisninga.

Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv (Aamotsbakken et al., 2004) var ein rapport som baserte seg på observasjonar frå åtte klasserom, i tillegg til intervju av lærarar og minoritetsspråklege elevar. Forfattarane gjorde då ei vurdering av læremiddel som minoritetsspråklege elevar møtte då dei var integrert i ordinære klassar. Det som kom fram var at sjølv om dei minoritetsspråklege elevane hadde god språkkontroll, hadde dei utfordringar med enkelte ord, omgrep og samansette uttrykk. Ein av grunnane til det var bruken av metaforar i lærebøkene, og mangel på ein kulturell språkkompetanse. Rapporten slo òg fast at sjølv om dei minoritetsspråklege elevane i hovudsak brukte dei same læremidla som dei majoritetsspråklege, var dei ikkje tilpassa dei minoritetsspråklege. Metaforar i lærebøkene vart ofte ikkje forklart, og dei minoritetsspråklege hadde problem med å kjenne seg att i lærebøkene. Rapporten konkluderte med at nye læremiddel bør innehalde eit reflektert bruk av fagtermar, bruk av ordlister, samt større fokus på metaforar i språket.

Staten har sidan 1970-talet gjeve tilskot til læremiddelutvikling og -produksjon på utvalde områder. I *Evaluering og behovsundersøkelse av læremidler med statstilskudd* (Rambøll, 2015) vart denne ordninga evaluert, med spesielt fokus på læremiddel for minoritetsspråklege elevar. Evalueringa fann at det verka som om denne gruppa ikkje er prioritert blant læremiddelutviklarar. Det var i tillegg mangel på ordlister og omgrepsforklaringar for minoritetsspråk, som Rambøll meinte var eit krav for å oppnå språkleg tilpassing av særskilde krav. Eit anna relevant funn var at lærarar gjennomgåande uttrykte eit ynskje om meir omgrepslæring. Dette gjaldt for alle fag, elevgrupper og årstrinn.

Hovudfunna frå forskinga viser at det gjennomgåande er gjort lite forskning på læremiddel for andrespråklege elevar, spesielt dei som er retta mot den særskilde norskopplæringa. Samtidig er læreboka ein sentral del av lærarane sin undervisningskvardag, og det viser ein relevans for å gjere meir forskning på dette området, som denne oppgåva kan bidra med. Spesielt er bruken av faguttrykk og metaforar i lærebøkene, og andrespråkselevar si forståing av dei, eit gjennomgåande tema i forskinga. Det er eit behov for meir eksplisitt undervisning i nettopp fagspråk, og ved å gjere ei undersøking av læreverka som er knytt direkte mot den særskilde norskopplæringa til andrespråkselevar, kan eg sjå om undervisninga i dag er retta mot å forbetre dette.

2.1.2 Andrespråksforskning

Golden og Magnusson (2019) har, i *Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene*, laga ei forskingsoppsummering på forskning gjort på skriving på andrespråket i Noreg og Sverige. Dei viste mellom anna til at minoritetsspråklege elevar brukte eit mindre abstrakt ordforråd i skriving av eigne tekstar enn læreboktekstane brukte. Golden og Magnusson (2019) meinte at det er naudsynt å vurdere ordforrådet i tekstar ikkje berre etter dei vanskelege orda eller faguttrykka, men òg på dei førfaglege orda, som eg skal kome tilbake til i teorikapitlet. Desse orda er ei stor utfordring for alle elevar, spesielt dei andrespråklege. Dei fann òg fleire studiar som viste at det var dei førfaglege og fagspesifikke orda, dei akademiske orda, og dei orda som inneheldt grammatiske metaforar som var dei mest naudsynte orda å kunne. Det vil ikkje vere nok for elevane å berre ha ei forståing av dei

kvardagslege orda. Studiane viste at utviklinga av dette ordforrådet er tidkrevjande, og at det difor vil vere behov for eksplisitt ordforrådsundervisning. Golden si doktorgrads-avhandling *Å gripe poenget* (2005) såg òg på minoritetsspråklege elevar si forståing av metaforar. Gjennom eit spørjeskjema utført på 400 tiandeklassingar fann ho at andre-språklege elevar hadde ei mykje lågare forståing for metaforiske ord og uttrykk enn resten av elevane.

Lervåg og Aukrust (2010) forska på ordforråd i samanheng med leseforståing, og dei fann at andrespråklege elevar hadde eit mykje mindre ordforråd i norsk enn førstespråklege. I tillegg viste undersøkinga deira at storleiken på ordforrådet var ein kritisk faktor for å føreseie utvikling av leseforståingskompetanse. Dei andrespråklege elevane hadde eit mindre ordforråd, og det kan vere med på å hindre leseforståinga. Dette kan me òg sjå i internasjonale studiar, der mellom anna Na og Nation (1985) fann ei grense for kor mange ord av ein tekst ein måtte kunne for å forstå kva teksten handla om. Minst 95% av orda i ein tekst måtte vere kjende for lesaren for å kunne oppnå ei rimeleg leseforståing. Som me kan sjå er frå forskinga er ord- og omgrepsundervisning viktig både for skrive- og leseutvikling.

2.2 Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter

Når ein skal forske på lærebøkene i skulen, er det òg relevant å sjå på læreplanen dei er laga med utgangspunkt i. Læreplanen set rammene for læreverkutviklinga, og har stor påverknadskraft i både innhald og utforming av lærebøkene (Rønning, 2008, s. 16). Sidan lærebøkene eg skal analysere i denne oppgåva er laga med utgangspunkt i *Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (GLN) som vart teken i bruk i 2007, er det denne eg skal presentere no. Som eg skal kome meir inn på etter kvart er det i 2022 endå ikkje kome nye læreverk for den relevante målgruppa, minoritetsspråklege i byrjar-opplæringa, som er laga etter LK20, og difor vil eg først og fremst bruke den gamle læreplanen i denne oppgåva.

GLN er ein læreplan som er meint å vere ein overgangsplan. Det vil seie at den berre skal bli brukt fram til eleven har gode nok norskferdigheiter til å kunne gå over til den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Læreplanen er laga for å bli brukt i den særskilde norskopplæringa, og skil seg difor frå dei andre læreplanane i LK06 ved at den er nivåbasert, og ikkje aldersbasert. Det vil seie at kompetansemåla er laga etter det språklege nivået til elevane og ikkje etter kva årstrinn dei er i (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Ei utfordring med denne læreplanen er difor at den skal rette seg mot ei sær samansett gruppe. Den skal bli brukt av elevar som startar i første klasse, og av personar som kjem til Noreg i vaksen alder. Nokre har gått på skule i andre land før, mens andre har inga erfaring med det.

I tillegg til å vere utvikla i tråd med LK06, er GLN utarbeida i tråd med det europeiske rammeverket for språkopplæring, *Common European Framework of Reference for Languages* (NOU 2010: 7, s. 162). Dette rammeverket bygger på seks nivå av språkferdigheiter: A1, A2, B1, B2, C1 og C2. GLN bygger på dei fire første nivåa, som er fordelt over tre nivå. Når eleven er komen opp på nivå C1 og C2, skal han kunne gå over til den ordinære læreplanen i norsk (NOU 2010: 7, s. 162). Ord- og omgrepslæring er integrert gjennom heile læreplanen, mellom anna skal læreplanen og undervisninga vere med på å «bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag» (Utdannings-

direktoratet, 2007, s. 2). Dei skal òg utvikle strategiar for å forstå nye ord og omgrep (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4).

Den største skilnaden mellom dei to læreplanane LK06 og LK20 er strukturen (Øzerk, 2019, s. 285). I LK06 har læreplanen fire hovudområde: lytte og tale, lese og skrive, språklæring, og språk og kultur (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 3), mens i LK20 har dei gått over til seks kjerneelement: munnleg kommunikasjon, språklæring, lesing, skriftleg tekstskaaping, språk og teknologi, og språkleg og kulturelt mangfald. I tillegg er kompetanse og djupnelæring sentralt i den nye planen (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). Som ein kan sjå er språklæring, som er det som er mest relevant for denne oppgåva, sentralt i begge læreplanane. Utvikling av eit ordforråd og omgrepsapparat er gjennomgåande i dei ulike delane både i LK06 og LK20, og me finn det spesielt under dei grunnleggjande ferdigheitene som lesing, skriving og munnleg kommunikasjon.

2.3 Kartleggingsverktøy i grunnleggjande norsk

Elevar som skal følge *Læreplanen i grunnleggjande norsk for språklige minoriteter* må først få oppfylt rett til særskild språkopplæring. Dette skjer ved at kommunen eller skulen må gjere ei kartlegging av eleven sine norskdugleikar, og deretter vert det gjort eit vedtak om særskild språkopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Det er opp til kommunen å bestemme kva slags kartleggingsverktøy dei vil bruke, men det er utvikla eitt som høyrer til med læreplanen: *Kartleggingsverktøy i grunnleggjande norsk* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Den som kartlegg ein elev si språkkompetanse bør ha kunnskap i norsk som andrespråk eller liknande område. Når ein skal kartlegge ein elev si norskkompetanse, kan det skje på ulike måtar. Kartlegging skal skje før vedtak om særskild norskopplæring, men òg undervegs, for å kunne vurdere om elevane har gode nok norskferdigheiter til å gå over til den ordinære læreplanen (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Kartlegging av norskkompetansen vil ikkje gje oss tilgang til eleven sin heilskaplege språkkompetanse, og kan difor vere avgrensande. For å få større utbytte av kartlegginga, er det eigentleg naudsynt å dokumentere eleven si morsmålskompetanse i tillegg til norskkompetansen, men så langt finst det inga slikt verktøy for den samla språkkompetansen (Kjelaas, 2009, s. 74).

Kartleggingsverktøy i grunnleggjande norsk er todelt. Det inneheld både ein samtaleguide for nykomne elevar og foreldra deira, og ein kartleggingsdel som er delt inn i fem ferdigheitsområde, basert på teori og forskning om andrespråklæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dei fem ferdigheitsområda er lesing, skriving, ordforråd, munnleg kommunikasjon, og uttale. Verktøyet sitt språksyn er grunna i at språket består av form, innhald og bruk, som vil verte skildra nøyare i teorikapitlet. Verktøyet inneheld i tillegg til desse fem språkkompetansene ulike læringsstrategiar og måtar å utvikle eit metaspråkleg medvit (Utdanningsdirektoratet, 2021). Verktøyet skil seg frå læreplanen ved at det er aldersdifferensiert.

Ordlæringsmodulen i kartleggingsverktøyet for dei yngste elevane har sju hovudpunkt som læraren kan bruke når dei skal kartlegge. Under kartlegginga av ordforråd for 1. og 2. klasse dreier det seg om å ha fokus på utvikling av grunnleggjande omgrep, forståing av høgfrekvente kollokasjonar, bruke kjerneord og enkle former av verb og substantiv, bruke enkle og frekvente samansette ord, og å ha ulike strategiar for å kompensere for eit

manglande ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ordforråd er eit fagfelt som er meir vektlagd no enn tidlegare, og ved å bruke det nye kartleggingsverktøyet gjev det meg eit grunnlag for å samanlikne kartleggingsverktøyet med lærebøkene, for å sjå om dei har det same fokuset innanfor ordforrådslæring. Korleis dette kjem til uttrykk i læreverka skal eg gå nærare inn på i analysekapittelet.

3 Teori

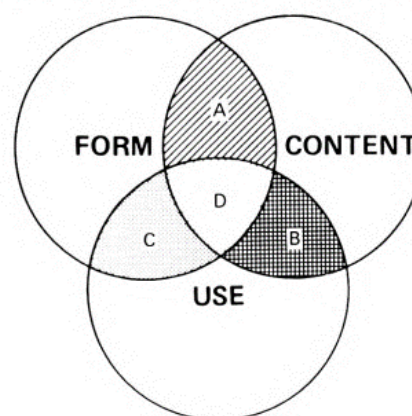
I dette kapittelet skal eg forklare kva delar av språket ein bør ha kompetanse om for å utvikle eit godt språk. For å seie noko om dette kjem eg til å ta føre meg Bloom og Lahey (1978) sin modell for språk. I tillegg skal eg gå inn på ulike teoriar om ord- og omgrepslæring, før eg til slutt skal gjere greie for kva det vil seie å ha eit metaspråkleg medvit, og kvifor dette er viktig i andrespråksopplæringa.

3.1 Kva er språk?

Det finst mange ulike måtar ein kan skildre eit språk på. Ein kan sjå på språket som system, på språket i bruk, på språk som kontekstavhengig, eller som ein del av ein tekstleg heilskap (Iversen et al., 2011, s. 11–15). Uri (2004, s. 13) skriv at språk er «systemer av regler for danning av ytringer». Dei ulike språka i verda bruker ulike system, altså grammatikkar, som gjer at me får mange ulike språk. I denne oppgåva kjem eg til å fokusere mest på Bloom og Lahey (1978) si skildring av språket.

3.1.1 Form, innhald og bruk

Modellen til Bloom og Lahey (1978) skildrar språket som tredelt (sjå Figur 3.1). Språket består av ein innhaldskomponent, ein formkomponent og ein brukskomponent. Altså kan ein seie at språket har eit innhald, som vert representert av ei form, for å kunne bruke det i ein bestemt kontekst (Bloom & Lahey, 1978, s. 11). Språkkompetansen er tilsvarande tredelt, og det å kunne eit språk handlar òg om desse tre aspekta. Ved å dele inn språket i desse områda kan ein enklare få ei oversikt over kva som inngår i dei ulike sidene ved språklæringa, og ein kan nytte denne kunnskapen til å finne ut kva del av språket ein manglar kompetanse i, for å vidare kunne utvikle språket (Bloom & Lahey, 1978, s. 24). Denne modellen kjem eg til å bruke gjennomgåande i heile oppgåva.



Figur 3.1: Språkmodell: Bloom og Lahey, 1978, s. 22.

Språket har ei form, anten det er som lyd ved bruk av stemmen, eller som teikn og symbol i skrivinga. Formsida til språket handlar om korleis me ser og høyrer språket, altså korleis det kjem til uttrykk reint fysisk. Ein bruker forma språket har til å binde saman lyd og symbol til ei meining. Bloom og Lahey (1978, s. 15) har delt inn formsida i tre deler, fonologi, morfologi og syntaks. Fonologi er læra om språklydar. Det er å kunne vete at språk er meir enn berre ein straum av lyd, men at lydane kan delast frå kvarandre til separate einingar (Theil, 2015, s. 14). Morfologi er læra korleis dei meiningsberande einingane i språket er oppbygd. Det kan til dømes vere korleis ein bøyar eit ord, eller kva byggesteinar eit ord er sett saman av. Kva desse byggesteinane i eit ord består av, vil variere etter kva språk det er snakk om, difor er det viktig å ha kunnskap om dette for dei som lærer seg eit nytt språk (Uri, 2004, s. 26). Det same gjeld kunnskap om fonologi og syntaks. Syntaks handlar om å setje orda saman til setningar og større einingar (Monsen

& Randen, 2017, s. 21). Ein må ha kunnskap om setningsledd og relasjonane mellom dei for å vite korleis ein skal formulere ein grammatisk korrekt setning (Uri, 2004, s. 29). I analysekapittelet kjem eg til å gå nærare inn på ulike relasjonar mellom ord, og andre sider ved språket si form.

Alt språk har eit innhald. Dette innhaldet vil variere, både etter alder på dei som bruker språket, og på kulturen det vert brukt i (Bloom & Lahey, 1978, s. 13). Innhaldet til språket er det som gjev det meining. Ein kan òg kalle dette for semantikk, altså læra om korleis ein kan bruke ord til å skape meining (Monsen & Randen, 2017, s. 21). Det handlar om kva slags meining som ligg bak ordet, men òg kva konnotasjonar og assosiasjonar ein har til eit ord. Assosiasjonar kan vere felles hjå same kulturelle gruppe, eller vere noko heilt individuelt. Dei ulike assosiasjonane som oppstår kan spegle ulike grupper si erfaringsbakgrunn (Wold, 2019, s. 58), som kan gjere det vanskeleg for ein utanforståande å forstå innhaldet i språket. Dette kan vere ei utfordring ved innlæring av eit nytt språk der ein ikkje er kjend med kulturen rundt språket (Uri, 2004, s. 33). Dette er eit døme på korleis ein dei tre aspekta ved språket går inn i kvarandre, og ikkje er heilt separert. Kva slags kulturelle forskjellar, konnotasjonar eller assosiasjonar som ligg bak eit ord, vil òg verte påverka av språkbruken vår.

Korleis ein brukar språket har noko å seie for korleis ein kommuniserer. Ein kan både sjå på kva funksjon språket har, altså kva som er grunnen til at me snakkar, men òg på konteksten språkhandlinga skjer i (Bloom & Lahey, 1978, s. 19). For å få til god kommunikasjon er det viktig å vite kva slags form for kommunikasjon som passar best til det innhaldet ein ynskjer å formidle. Ein bruker ei anna form for kommunikasjon når ein snakkar med nokon ein er god venn med enn når ein skal skrive mail til sjefen sin. Bruk av språket skjer i relasjon til andre menneske, og korleis ein vel å bruke språket vil vere heilt avhengig av kven ein kommuniserer med og kva situasjon det skjer i (Bloom & Lahey, 1978, s. 20).

For at ein skal kunne meistre eit språk må ein ha kompetanse i alle desse tre komponentane: form, innhald og bruk. Eit element som er viktig ved modellen til Bloom og Lahey (1978) er at alle dei tre sidene av språket er avhengige av kvarandre, som ein kan sjå ved overlappinga av sirklane (sjå Figur 3.1). Dersom ein språkbrukar manglar den eine komponenten i språket sitt, vil det påverke kunnskapen i dei to andre områda òg. Til dømes vil det ikkje vere nok å kunne mange ord på eit språk, ein må òg ha kunnskap om korleis ein kan setje orda saman for å skape ei meining. Ein må i tillegg kunne bruke desse orda i ein situasjonstilpassa kontekst, slik at mottakaren av språket forstår kva som vert formidla. Når ungar lærer seg eit nytt språk, skjer det heile tida kreative prosessar der ungane gjer analyser og utprøvingar av det språket dei høyrer rundt seg (Nygård & Solheim, 2021, s. 19). Dei tileignar seg kunnskap om både forma, innhaldet og bruken av språket, og bruker denne kunnskapen til å produsere eigne språklege ytringar. Dette gjeld òg for elevar som skal lære eit nytt språk. For å få god nok språkkompetanse, bør dei få opplæring i alle dei tre områda for å få best mogleg utbytte av opplæringa (Monsen & Randen, 2017, s. 20).

3.2 Ordlæringsprosessen

Eit av dei viktigaste elementa når ein skal lære seg eit nytt språk, er orda. Utan eit godt ordforråd vil det vere vanskeleg å kunne følgje med i samtaler, kommunikasjon, lesing av

tekstar, osv. Det er mange ulike komponentar som må på plass for å lære eit ord. Eit ord er ikkje noko ein kan eller ikkje kan, men heller ein prosess med ulike nivå som går føre seg over tid (Wold, 2019, s. 56). Difor skal eg no gå inn på korleis ein kan lære seg ord og omgrep, kva denne ordlæringsprosessen består av, og kva som er forskjellen på eit ord og eit omgrep.

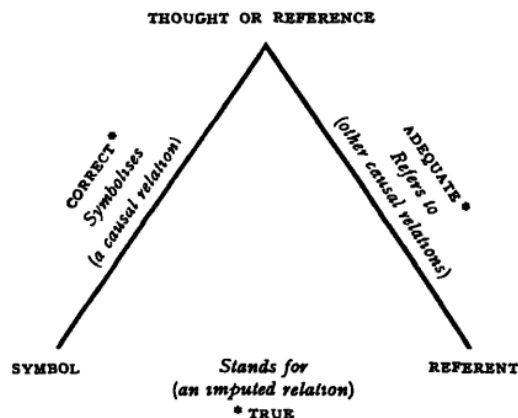
Ord er byggesteinane i språket, og er heilt sentralt for å kunne kommunisere. Minoritets-språklege elevar har ofte eit mindre ordforråd på majoritetsspråket enn dei som har det som morsmålet sitt (Wold, 2019, s. 63), og difor er det grunnleggjande å fokusere på innlæring av nye ord når ein skal lære seg eit nytt språk. Samtidig er det viktig å hugse på at i byrjaropplæringa vil alle elevar, både majoritets- og minoritetsspråklege, ha nytte av god ordforrådsutvikling. Mellom anna vil språkstimulering med fokus på ordforrådsutvikling i barnehage og i dei lågaste klassetrinna kunne vere med på å førebygge og hjelpe elevar med risiko for å utvikle skrive- og lesevanskar (Lyster, 2012, s. 49). Såleis vil mykje av det som vert skildra av ord- og omgrepslæring i denne oppgåva vere relevant for alle elevar i byrjaropplæringa, men er spesielt viktig for dei som skal lære seg eit heilt nytt språk.

Korleis ein definerer eit ord vil vere avhengig av konteksten ein skal bruke det i. «Ord er et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter», skriv Golden (2014, s. 17). Vidare skriv ho at eit ord har både ei form og eit innhald, som me kan sjå i likskap med Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell. Ein kan dele ordforrådet inn i funksjonsord og innhaldsord, der innhaldsorda er dei som gjev teksten i meining, og kan gje oss bilete i hovudet, mens funksjonsorda har ein grammatisk funksjon. Substantiv og verb er døme på ordklassar som inneheld innhaldsord, mens funksjonsorda kan ein finne i mellom anna ordklassane preposisjonar og pronomen. Det er ikkje like mange funksjonsord som innhaldsord i språket, og ein kan difor tru at funksjonsorda går raskare å lære for andrespråksinnlærar (Monsen & Randen, 2017, s. 81), sjølv om dei ikkje vert via like mykje merksemd som innhaldsorda. Men funksjonsorda får meining i den samanhengen dei brukast i, ikkje ståande åleine, og dei kan såleis vere utfordrande for andrespråksbrukarar å forstå (Wold, 2019, s. 60). Til dømes setninga «Sjå på den.» vil ikkje gje meining utan konteksten, men dersom ein i tillegg peikar på ein fugl mens ein seier det, vil det gje meining.

3.2.1 Å lære eit omgrep

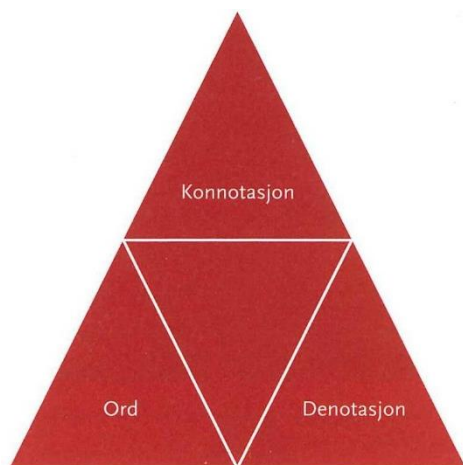
Då Vygotskij (1986/2008, s. 104) skreiv om omgrepsdanning, meinte han det var umogleg for mennesket å utvikle ei omgrepsforståing utan ord. Ordet må brukast som eit middel for omgrepsdanninga. Han meinte òg at omgrepsdanninga skjer i fasar, og at ungen ikkje kan danne eit ekte omgrep før han meistarar å tenkje i kompleks saman med abstraksjon (Vygotskij, 1986/2008, s. 130). Det handlar om generalisering, der tydinga eit ord har stadig vil endre seg og utvikle seg. Generaliseringa vil skje på høgare og høgare nivå, før det til slutt dannast eit ekte omgrep (Vygotskij, 1986/2008, s. 138). Vygotskij (1986/2008, s. 138) meinte difor at ei direkte innlæring av omgrep ikkje vil vere føremålstenleg, og samanliknar det med å lære ord til ein papegøye som berre tomt repeterer ordet utan noko forståing. Læraren si oppgåve, ifølgje han, vil difor vere å starte tileigningsprosessen og bane veg for spontan utvikling av omgrep.

Eit anna syn på korleis ein utviklar eit omgrep finn me hjå Ogden og Richards (1946, s. 11). Dei utvikla ein modell for omgrepslæring, som symboliserer tre ulike sider av eit omgrep: symbol, tanke, og referent (Figur 3.2). Modellen vert brukt for å illustrere at det alltid vil vere tre faktorar involvert når ein skal uttrykkje ei ytring. Eit ord tyder ingenting i seg sjølv, det treng ei meining (Ogden & Richards, 1946, s. 11). I denne samanhengen vil altså ord tyde berre formsida av ordet, ikkje innhaldet eller bruken.



Figur 3.2: Omgrepstrekant: Ogden og Richards, 1946, s. 11.

Kjelaas (2021, s. 106) har utvikla ein omgrepstrekant (Figur 3.3) inspirert av Ogden og Richards (1946) sin, som eg kjem til å nytte i analysen min. Modellen kan brukast for å vise korleis ein lærer eit omgrep, og sjølv om den kan brukast for å få innsikt i alle ungar si omgrepsforståing, er det eit spesielt nyttig verktøy i andrespråksinnlæringa. Trekanten sine tre hjørne består av sjølv *ordet* i eitt hjørne, *denotasjonen*, altså definisjonen av ordet i eitt hjørne, og *konnotasjonen* i det siste hjørnet, som inneber assosiasjonar, kjensler og erfaringar ein har knytt til ordet. Eit døme som Kjelaas (2021) viser på korleis ein kan bruke modellen er ei jente si forståing av omgrepet *fugl*. Då er *fugl* sjølv forma som representerer omgrepet. Denotasjonen av *fugl* er at det er snakk om eit dyr med nebb og fjør, mens konnotasjonen er dei erfaringane jenta har med fuglar, til dømes frå skulen eller stranda (Kjelaas, 2021, s. 107).



Figur 3.3: Omgrepstrekant: Kjelaas, 2021, s. 106.

Ved å bruke denne modellen for omgrepslæring kan ein tydeleg sjå forskjellen mellom eit ord og eit omgrep. Ei manglande omgrepsforståing er ikkje det same som eit mangelfullt ordforråd (Kjelaas, 2009, s. 73). Eit ord er berre ein liten del av eit omgrep, det er den forma ein bruker for å kommunisere omgrepet. Eit omgrep kan eksistere utan at det finst eit ord for det, på same måte som ein kan ha ei forståing av eit omgrep utan å kunne ordet for det (Kjelaas, 2009, s. 71). Enkelt forklart kan ein seie at det er innhaldssida av ordet som utgjer eit omgrep (Golden, 2014, s. 18). Forma til ord er knytt til bestemte språk, mens omgrepsforståinga vår kan utviklast utan noko språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 189).

Det som skil omgrepslæringa til dei som lærer førstespråket og elevar som skal lære eit andrespråk kan ein skildre ved å bruke omgrepstrekanten. Ein unge som skal lære seg eit heilt nytt omgrep vil måtte fylle inn alle dei tre hjørna av trekanten før han har ei forståing av omgrepet, mens ein elev som skal lære eit andrespråk har kanskje allereie både denotasjonsdelen og konnotasjonsdelen på plass. Det einaste han manglar er sjølv ordet på det nye språket. Dersom me ser tilbake på forståinga av *fugl*, vil ein andrespråkelev kanskje ha dei same konnotasjonane og denotasjonane av kva ein *fugl* er, og manglar berre det norske ordet for det. Men det kan òg vere at andrespråksinnlærarar ikkje har

nokre av delane på plass, og må lære seg alle tre komponentane. Nokre av orda ein andrespråkselev lærer i norskopplæringa vil vere knytt til den norske kulturen og samfunnet, og sjølv om eleven har tileigna seg både det norske ordet og forklaringa av det, kan det vere vanskeleg å få ei fullstendig forståing utan eigne erfaringar rundt det (Kjelaas, 2021, s. 109).

Undervisning for dei yngste elevane vil ofte bygge på dei språklege erfaringane elevane allereie har. Dette kan vere ei ekstra utfordring for dei som har norsk som andrespråk. Dei vil kanskje ha annleise sosiale og kulturelle språkerfaringar, som gjer at lærestoffet som er laga for å vere basert på kjende erfaringar, faktisk vert ganske ukjend (Traavik & Alver, 2016, s. 172). Elevane bruker dei forskjellige språka i forskjellige arenaer, slik at nokre tema kan dei kanskje berre snakke om på eitt språk, mens andre tema berre på eit anna. Språkkompetansen er ulik i dei ulike språka, og det er òg ordforrådet, sjølv om omgrepsforståinga er lik i alle språk (Kjelaas, 2009, s. 73).

Kjelaas (2021, s. 107) bruker omgrepstrekanten i samanheng med Cummins sin isfjellmodell. Isfjellmodellen (Cummins, 1983, s. 143) vert brukt som ein illustrasjon av språkkompetansen til fleirspråklege elevar. Sjølv om det på overflata ser ut som to separate isfjell, to forskjellige språk uavhengige av kvarandre, vil ein under havoverflata sjå at alt heng saman til ei samla, integrert språkkompetanse. Har ein ei forståing av eit omgrep på førstespråket, treng ein ikkje utvikle ei heilt ny forståing på andrespråket. I mange tilfelle treng ein berre eit nytt ord på det nye språket. Når ein skal sjå på ordforrådet til ein andrespråkselev, må ein sjå på heile ordforrådet for å få det mest representative synet av språkkompetansen, altså både sjå på ordforrådet på morsmålet og på andrespråka.

3.3 Kvardagsspråk og akademisk språk

Mange andrespråkselevar vil utvikle eit såkalla splitta ordforråd. Dei vil ha ulike ordforråd på dei ulike språka, fordi nokre ord vert lært heime eller i andre kvardagslege kontekstar, mens andre ord vert lært på skulen. Det er mange teoretikarar som har skrive om dette fenomenet, mellom anna Cummins (1979) og Vygotskij (1986). Vygotskij (1986/2008, s. 137) deler ordforrådet til ungar inn i to kategoriar, spontane omgrep og vitskaplege omgrep. Spontane og vitskaplege omgrep utviklar seg forskjellig frå kvarandre, og difor har òg ungene ulike forhold til dei. Sidan dei vitskaplege omgrepa først og fremst vert danna i skulesamanheng, vil danninga av dei naturlegvis vere ulik frå dei spontane omgrepa, som vert utvikla i dagleglivet. Eit døme Vygotskij (1986/2008, s. 144) bruker for å skildre forskjellen er dersom ein bed ein unge om å definere omgrepet *bror*, vil han ha mykje større vanskar enn om han skulle definert eit faguttrykk som er lært og forklart av læraren, til dømes *fotosyntese*, sjølv om *bror* er det tilsynelatande enklare omgrepet.

Dei to typane omgrep utviklar seg verken samtidig eller på same måte. Vygotskij (1986/2008, s. 169) sine eksperiment fann at utviklinga av vitskaplege omgrep er med på å hjelpe utviklinga av spontane omgrep. Eit høgare nivå i meistringa av vitskaplege omgrep gjev eit høgare nivå av meistring av spontane omgrep. Vygotskij (1986/2008) meinte at eleven si utvikling og modning hadde noko å seie for eleven si omgrepsutvikling. Han meinte òg at dei vitskaplege omgrepa utviklar seg tidlegare enn dei spontane omgrepa (Vygotskij, 1986/2008, s. 137). Dette skjer grunna at eleven får hjelp og samarbeid frå læraren i denne læringsprosessen, mens han i innlæringa av spontane omgrep vil vere heilt på eiga hand. Ein treng systematisk samarbeid mellom elev og lærar for å utvikle

vitskapelege omgrep. Dei spontane omgrepa kan i mykje mindre grad brukast bevisst, som kan gjere det vanskelegare å tileigne seg dei.

Som ei vidareføring av Vygotskij si tenking, finst det, i følgje Cummins (1979, s. 198), to typar språkkunnskap. Desse kallar han for Basic Interpersonal Communication Skills (BICS), og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Desse omgrepa kan ein sjå i samanheng med Vygotskij (1986/2008) si tenking om spontane og vitskapelege ord. BICS representerer dei orda ungane treng for å kunne delta i samtaler i leik eller i dagleglivet, altså kvardagsspråket (dei spontane omgrepa). CALP representerer det akademiske språket (dei vitskapelege omgrepa), og stiller høgare krav til dei språklege ferdigheitene til språkbrukaren (Cummins, 1979, s. 198). Tanken til Cummins er at det er to ulike nivå av språklæringa, der elevane relativt raskt vil oppnå eit språk for kommunikative formål, som berre krev kunnskap om syntaks, uttale og ordforråd, men manglar ei djupare forståing av språket. Det tek 1–2 år å utvikle eit godt kvardagsspråk, mens det kan ta frå 5–7 år å utvikle eit akademisk språk på andrespråket (Cummins, 1981, s. 148).

Gimbel (1995, s. 19) meiner at det aller viktigaste for utviklinga av eit skulerelevant språk er eit velutvikla ordforråd. Språket vert utvikla i konkrete situasjonar, og er avhengig av brukssituasjonen. I det daglege livet vil ikkje elevane kome borti det fagspråket som berre nyttast i skulen, difor må skulen sjølv legge til rette for dette (Gimbel, 1995, s. 19). Dette er det same som me ser i forskinga til Vygotskij og Cummins, og er heilt sentralt i innlæringa av eit nytt språk. I analysen av lærebøkene eg gjer seinare i denne oppgåva er nettopp korleis lærebøkene legg til rette for utviklinga av eit skulerelevant, akademisk språk noko eg vier stor merksemd.

3.4 Ordforrådet i lærebøker

Golden og Hvenekilde gjorde ei undersøking av ordforrådet i lærebøker frå mellomtrinnet (Golden, 1984, s. 170). Undersøkinga sorterte det brukte ordforrådet inn i *kjende ord*, *fagord* og *ikkje-fagord*. Fagorda i lærebøkene vart sett på som ukjende for både elevane med norsk som morsmål og som andrespråk, difor ville læraren mest sannsynleg gå gjennom orda med klassen, mens dei kjende orda var kvardagslege ord som var kjende for alle elevane. Den siste gruppa, ikkje-fagorda, bestod av dei orda som verken var kjende ord eller fagord. Det dei fann var at ikkje-fagorda var ei stor gruppe ord som ikkje vart kategorisert som faguttrykk, men som samtidig opptredde berre i eitt fag (Golden, 1984, s. 173). Av dei ikkje-faglege orda var det heile 55 prosent som ein berre fann i eitt fag (Golden, 1984, s. 173). Det vil seie at sjølv om orda berre vart brukt i eitt fag, vart dei likevel sett på av læraren som ikkje-faglege, og difor vart dei ikkje forklart eller gjennomgått i klassen. Eit døme dei brukte er ordet *kvist*, som vart brukt berre i geografi, eller, *skål* i fysikken (Golden, 1984, s. 173). Desse ikkje-faglege orda utgjer ein stor del av lærebøkene i skulen, og er ei utfordring for andrespråkselevane. Denne undersøkinga er gjort på lærebøker frå mellomtrinnet, men det belyser òg viktigheita med å starte å arbeide med det akademiske språket allereie på småtrinnet.

Gimbel (1995, s. 20) kalla desse ikkje-faglege orda for førfaglege uttrykk, og han meinte det ville hjelpe mange av dei andrespråklege elevane dersom meir av språklæringa fokuserte på nettopp desse omgrepa. Desse fagspesifikke, ikkje-faglege orda markerer eit gap mellom ord som dei andrespråklege elevane kan, og dei orda lærarane til dei andrespråklege trur dei kan. Golden (1984, s. 173) fann at lærebøkene inneheldt ein

såpass stor mengd fagspesifikt ordforråd at det gjorde det vanskeleg for elevar med norsk som andrespråk å følgje med i undervisninga. Altså var det ein stor del av orda i læreboka som elevane ikkje var kjende med. For mange andrespråklege elevar kan det sjå ut som om dei har god kontroll på språket mens dei går på småtrinnet, men når dei etter kvart kjem opp på mellomtrinnet får dei problem med å følgje undervisninga.

3.5 Metaspråkleg medvit

Unger lærer i gjennomsnitt 10 ord om dagen (Bloom, 2002, s. 25), sjølv om det sjølv sagt vil vere store variasjonar mellom dei individuelle ungane. Dei som skal lære seg eit andrespråk, må lære seg desse ti orda om dagen, samtidig som dei må ta igjen det dei ikkje kunne frå før. Dei må altså ta igjen eit rørende mål. Sjølv om mykje av ordlæringa som andrespråklærarar gjer bør gå føre seg gjennom eksplisitt undervisning av ord (Monsen & Randen, 2017, s. 87), er det ikkje er mogleg å gje andrespråkselevar eksplisitt opplæring i absolutt alle ord. Difor er det viktig at elevane utviklar eit godt metaspråkleg medvit, spesielt innanfor ordlæring, og difor vil eg kome tilbake til både metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar i analysen og drøftinga.

Metaspråkleg medvit kan ein definera som ei bru mellom munnleg og skriftleg språk, der ein går frå det språklege innhaldet til den språklege forma (Monsen & Randen, 2017, s. 91). Ein kan òg sjå på metaspråkleg medvit som «evnen til å reflektere over språkets natur og funksjon» (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 164). Det å sjå på språket og på sin eigen språkkompetanse med eit metablick vil vere eit viktig verktøy i utviklinga av språkkompetansen. Alle har ulike måtar å lære på, og det same gjeld innan språklæringa. Vidare vil eg bruke ei tyding på metaspråkleg medvit som det å kunne reflektere over språk, ha kunnskap om språk, og vere medviten på kva ein kan og ikkje kan (Haukås, 2014, s. 3). Dei andrespråklege elevane har ofte ei større grad av metaspråkleg medvit, som det er viktig å ta med seg i andrespråksopplæringa (Haukås, 2014, s. 4). Deira metaspråklege kompetanse vil ikkje vere avgrensa til berre det språket undervisninga skjer på, men vil vere ein kompetanse som vil utvikla seg på alle språka dei kan.

Forskjellar i det metaspråklege medvitet til elevane i dei første skuleåra, både første- og andrespråklege, kan ha ei påverknad på ordforrådet deira (Nagy, 2007, s. 57). Ordinnlæring handlar like mykje om å lære *om* orda, som å lære sjølv ordet (Nagy, 2007, s. 71). I ordinnlæringa, og spesielt innanfor byrjaropplæring, vil det å ha kompetanse om korleis språket er bygd opp og sett saman vere med på å vidareutvikle omgrepskompetansen, og hjelpe elevane med mellom anna korleis dei kan gå fram dersom dei støyter på eit ord dei ikkje kan. For å utvikle eit metaspråk innanfor ordlæringa vil det vere vesentleg å ha kunnskap om ord og korleis dei vert danna. Dersom me ser på dette i samanheng med dei tre aspekta ved språk, er det ikkje nok å berre lære kva ordet tydar og korleis ein bruker det, innhald og bruk, men ein må òg kunne noko om den morfologiske forma til ordet, og korleis ein kan bruke det i ein syntaktisk samanheng. Det kan i tillegg hjelpe for forståinga av ordet å ha kunnskap om relasjonar mellom ordet og andre ord. Alt dette er kunnskap som er med på å utvikle det metaspråklege medvitet.

Det metaspråklege medvitet er ein sentral del av lese- og skriveutviklinga, og kan òg vere eit essensielt verktøy ved innlæringa av eit nytt språk. Det handlar om å kunne sjå språket frå utsida, å ha merksemda på strukturen og formsida av språket, og å vete korleis ein skal tileigne seg den kunnskapen og dei ferdigheitene som ein ikkje kan. Nagy (2007, s.

54) påstår at det er sterke samanhengar mellom det metaspråklege medvitet og på veksten av ordforrådet, og mellom metaspråkleg medvit og leseforståing. Denne kompetansen vil ha fordelar både i leseundervisning og ordundervisning. Å snakke om korleis ord er oppbygd, til dømes ved å sjå på ordet si form, innhald og bruk, er ein måte å bygge opp denne forståinga (Golden, 2014, s. 194). Nagy (2007, s. 56) meiner at det å lære seg eit nytt ord er ein metaspråkleg aktivitet, som difor vil krevje metaspråkleg kompetanse. Ein elev må mellom anna kunne noko om forholdet mellom forma og innhaldet til ordet, vere merksam på at det finst like ord som kan ha ulik tyding, og å kunne identifisere ordet som ei eining (Monsen & Randen, 2017, s. 100). Det tyder likevel ikkje at elevar som driv med ordlæring automatisk har ei god metaspråkleg kompetanse, og difor er det viktig at læraren legg til rette for utviklinga av dette.

Å utvikle ei forståing for metaforar er ein stor del av den metaspråklege kompetansen til elevane. Ein metafor kan brukast som eit språkleg bilete for å forklare, vise eller lære vekk noko, spesielt dersom det er eit vitskapleg eller abstrakt fenomen (Askeland, 2015, s. 105). Ein kan skape assosiasjonar, og forklare metaforar og kva rolle dei har i språket for å auke elevane sitt metaspråklege medvit (Golden, 2006, s. 124). Metaforar vert ofte brukt i skulen for å forklare, vise eller lære noko. Språket vårt består av mange metaforar, og difor gjer òg lærebøkene det, og det gjer, saman med mengda akademiske omgrep, at dei minoritetsspråklege elevane får utfordringar med å lese fagtekstar og andre skuletekstar (Selj, 2019, s. 181). Dette gjeld i alle fall lenger opp i klassetrinna, men det er viktig å førebu elevane på metaforar allereie i byrjaropplæringa. Fagtekstlesing krev eit stort ordforråd for å forstå. Golden (2006, s. 123) gjorde ei undersøking som viste at dei minoritetsspråklege elevane skåra langt lågare på forståinga av ulike metaforar enn dei majoritetsspråklege. I undersøkinga, som var av elevane si forståing av metaforar, forstod andrespråkselevane best dei metaforane som hadde ein ekvivalent metafor i morsmålet. Det kan vise oss at det kan vere til hjelp for elevane å bruke morsmålet sitt aktivt i innlæringa av metaforar (Golden, 2006, s. 125). Ein kan til dømes bruke metaforar som finst på tvers av språk, som ein inngang til metaforundervisninga i andrespråket.

4 Metode

I dette kapitlet skal eg gjere greie for den metodiske tilnærminga eg har brukt for å svara på problemstillinga mi, som er: *Korleis legg eit utval lærebøker for særskild norskopplæring til rette for ordforråds- og omgrepslæring?*. For å svare på dette har eg gjort ein lærebokanalyse, nærare bestemt ein innhaldsanalyse. Eg vil i dette kapitlet grunnngjeve dei ulike vala eg har teke i analyseprosessen, og sjå på nokre metodiske utfordringar frå prosessen. Som me såg frå den tidlegare forskinga er lærebøker eit område det ikkje gjort mykje forskning på, spesielt ikkje lærebøker for særskild norskopplæring, og difor ynskjer eg å sjå nærare på dette. Innanfor andrespråksopplæringa har eg valt å sjå spesifikt på ordforrådet, fordi det er eit av dei mest grunnleggjande elementa av andrespråksopplæringa.

4.1 Innhaldsanalyse

Det finst mange ulike tydingar av kva ein innhaldsanalyse er, sidan det ikkje er ein heilt tydeleg definert analysemetode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Ein kan seie at ein innhaldsanalyse er ei samlenemning av ulike typar tekstanalysar som inneber identifisering av tema eller kategoriar i ein tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 136). I ein innhaldsanalyse vil ein bruke tekstsitat eller innhaldselement frå teksten, og sjå på det heilskaplege biletet, til å setje lys på ei problemstilling (Grønmo, 2017, s. 142). Sidan problemstillinga mi er basert på omgrep og ordforråd, vil eg i innhaldsanalysen min først og fremst bruke ordlistene frå dei utvalde lærebøkene, og bruke dei utdraga frå bøkene som eignar seg best til å svare på problemstillinga mi. Det hadde òg vore mogleg å sjå på ordlæring gjennom andre tekststressursar, sidan det går an å lære ord gjennom mellom anna lesing, men for å gjere ei avgrensing i tekstutvalet valde eg å bruke berre ordlistene.

Ein innhaldsanalyse er det mogleg å gjennomføre på alle formar for dokument, anten det er i form av tekst, tal, illustrasjonar eller lyd, men det er vanlegast å bruke denne metoden for å analysere dokument med eit verbalt innhald, som tekst eller lydopptak (Grønmo, 2017, s. 175). Denne forma for analyse vil berre gje oss eit bilete av situasjonen og saksforholda på ei bestemt tid og stad (Johannessen et al., 2016, s. 99). For å kunne analysere tekstane vil éin måte å gjere det på vere å utvikle kategoriar. Kategoriane kan til dømes omhandle ulike tema, argument, haldningar eller verdiar (Grønmo, 2017, s. 143), alt etter kva ein er interessert i å undersøke. Korleis eg har valt å dele inn kategoriane i analysen min, skal eg kome nærare inn på etter kvart.

Ein plar ofte å skilje mellom ei kvalitativ og kvantitativ tilnærming til metoden. Ved ei kvantitativ tilnærming ser ein ofte på eit større bilete, ved å kartlegge utbreiing og bruke statistikk for å telje ulike typar førekomstar i datamaterialet. Ei kvalitativ tilnærming vil derimot vise kvalitetar og spesielle eigenskapar ved det som studerast (Johannessen et al., 2016, s. 28). I ein tekstanalyse, som innhaldsanalysen er, vil skiljet mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming vere mindre tydeleg (Lindgren, 2011, s. 268). Dersom ein til dømes prøver å gjere ei rein kvantitativ tekstanalyse, vil det likevel verte innslag av kvalitativ metode ved språket og meiningsskapinga ein studerer, sidan tekstane alltid vil vere sosialt og kulturelt tinga (Lindgren, 2011, s. 269). Pingel (2010, s. 68) påpeiker at

lærebokanalysar bruker ei tilnærming der begge metodane komplimenterer kvarandre, utan eit tydeleg skilje. Dette vil kome fram i mi analyse òg, der eg har brukt både kvalitative og kvantitative tilnærmingar. Hovudfokuset mitt ligg på ei kvalitativ tilnærming, og det kvantitative er berre brukt for å få ei oversikt over materialet, ved at eg gjorde ei oppteljing av kor mange ord som var i kvar ordklasse.

4.2 Analyseprosessen

I ein innhaldsanalyse er det ikkje noko fast måte å gjere analysen på, og analyseprosessen kan vere ganske fleksibel. Det finst heller ikkje nokre bestemte omgrep eller verktøy som ein skal bruke i analysen, og det gjev difor stor fridom til forskaren i gjennomføringa (Gleiss & Sæther, 2021, s. 137). Då er det desto viktigare at metoden vert gjort greie for.

Det første eg måtte gjere i analyseprosessen var å finne kategoriar eg kunne bruke for å sortere materialet mitt. For å kome fram til desse brukte eg ei abduktiv tilnærming, som er ein kombinasjon av induktiv og deduktiv metode (Johannessen et al., 2016, s. 47). Ved ein induktiv metode utviklast kategoriane gjennom å ta utgangspunkt i datamaterialet, utan at dei er etablerte på førehand (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Motsetnaden til dette er ein deduktiv metode, der ein går frå teori til empiri, altså at ein utviklar kategoriar ut i frå litteraturen, og bruker desse til å samle inn data (Johannessen et al., 2016, s. 47). Ved abduktiv tilnærming vil ein finne kategoriar frå datamaterialet, samtidig som dei vert utvikla med forankring i teori og forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). Denne tilnærminga gjer analysen til ein meir kreativ prosess, utan faste kodar å forhalda seg til. Dette kan òg gjere at analyseprosessen vert vanskelegare å forklare, sidan den ofte er basert på assosiasjonar og kjensler heller enn bestemte kodar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 179).

Den abduktive tilnærminga gjorde at analysekategoriane mine endra seg og utvikla seg fleire gonger i løpet av prosessen. Eg starta med å skildre materialet med egne ord, og skrive ned tankar om kva materialet kunne fortelje meg. Samtidig leste eg teori om ordforråd og omgrepslæring, og fann ulike måtar litteraturen delte inn ordforrådet på. Eg kombinerte det eg fann i læreverka med det eg fann frå teorien, og utforma såleis kategoriane samtidig som eg gjorde analysen. Til slutt kom eg fram til dei endelege kategoriane eg delte inn funna mine i. Akkurat korleis denne prosessen gjekk føre seg, og kva kategoriar eg kom fram til, skal eg kome nærare inn på i kapittel 4.2.2.

4.2.1 Utval av datamaterialet

Valet av kva for nokre læreverke eg skulle bruke i analysen min viste seg å vere enklare enn eg hadde trudd. For å kunne bruke dei læreverka det var størst sjanse for at vart brukt i skulane, og dermed auke truverdet til dei, ville eg ha læreverke som kom frå store, kjende forlag. Eit anna utvalskriterium var at eg ville at læreverka skulle vere retta mot den nyaste læreplanen, for det er dei læreverka som er dei mest relevante. Dette viste seg å vere vanskeleg å få til, sidan det endå ikkje er utgjeve nokre nye bøker etter den nye læreplanen vart innført i 2020. Etter mykje leiting kunne eg berre finne to læreverke frå kjende forlag, *Norsk Start* frå Cappelen Damm, og *Klar, ferdig, norsk!* frå Fagbokforlaget. Ingen av desse læreverka er laga etter LK20, men heller LK06.

Etter å ha funne ut kva for nokre læreverke eg skulle bruke, måtte eg gjere endå fleire avgrensingar av datamaterialet. Eg måtte finne ut kva slags tekstar eg skulle bruke, og

kva delar av læreverka som var mest relevante. Begge læreverka inneheld mange ulike bøker, som tekstsamlingar, arbeidsbøker, ordbøker, digitale ressursar og lærarrettleiingar, og er i tillegg laga for alle alderstrinn av grunnskulen. For å avgrense har eg valt dei bøkene som er retta mot dei yngste elevane på småtrinnet, og eg har valt å sjå vekk frå digitale ressursar. I tillegg har eg brukt lærarrettleiinga for å supplere med informasjon der det var naudsynt. Dette har eg valt å gjere fordi det er avgrensa kor mykje informasjon det er mogleg å få ut frå dei tekstane eg har valt, og fordi lærarrettleiingane kan gje ei utdjuping av korleis lærebøkene er meint å brukast i praksis. Lærarrettleiingane kan i tillegg gje informasjon om korleis lærebøkene heng saman med læreplanen, og kva perspektiv boka har på mellom anna ordlæring.

For at eg skulle kunne samanlikne dei to læreverka, måtte eg finne tekstar som var relativt like i begge læreverka, og det viste seg å vere vanskeleg. Først tenkte eg å bruke tekstar frå tekstboka, men det var berre det eine læreverket som hadde ei tekstsamling, mens det andre hadde tekstane sine integrert i arbeidsoppgåvene. Til slutt enda det med at eg tok utgangspunktet i ordbankane som eg fann i slutten av kvart kapittel, sidan desse var like i *Klar, ferdig, norsk!* si biletordbok og *Norsk Start* si elevbok. Det å bruke ordbankane vil ikkje gje eit heilskapleg bilete på kva slags ordforråd som vert brukt gjennom heile læreverka, men det vil likevel sende eit signal til elevane og dei som bruker bøkene kva som er dei viktigaste orda å ta med seg frå kvart kapittel. Dette vert òg understreka i lærarrettleiingane. Eg bestemte meg for at desse ordsamlingane gav best grunnlag for å kunne samanlikne resultatane, sjølv om ordsamlingane i det eine læreverket kom frå elevboka og dei frå det andre læreverket kom frå ei biletordbok. Eg har berre brukt dei oppsummerande ordbankane frå slutten av kapitla frå biletordboka òg, for å få best mogleg samanlikningsgrunnlag.

4.2.2 Kategorisering

Ein bør organisere analysedata i tematiske undergrupper, for å avgrense materialet og spisse problemstillinga, og desse gruppene må vere relevante for å kunne arbeide vidare analysen (Lindgren, 2011, s. 274). Formålet med denne oppgåva er å sjå på kva type ordforråd som vektleggast, difor vil eg sjå på ulike måtar å dele inn og kategorisere ordforrådet. Kategoriane vart utvikla og endra etter kvart gjennom prosessen, men det var heile tida nokre fellestrekk ved alle. Eg brukte dei kategoriane eg trudde kom til å vere mest relevante for problemstillinga, og som på best mogleg måte kunne hjelpe meg i analyseprosessen, og å drøfte for å prøve å svare på problemstillinga og forskings-spørsmåla.

Som nemnd brukte eg ein abduktiv framgangsmåte, både teori og empiri, for å utvikle analysekategoriane. Først og fremst tok eg inspirasjon frå Golden (2014, s. 66) sine inndelingar av ordforrådet. Ho skildrar mange ulike måtar det er mogleg å dele inn ordforrådet. Det finst alt for mange måtar å dele det inn på til at det er mogleg å bruke alle kategoriane, men eg valde dei som eg trudde var mest relevante for oppgåva, og dei eg klarte finne døme på i læreverka. Eg ynskja å sjå på ordforrådet i høve til språkmodellen til Bloom og Lahey (1978), som er skildra i teorikapittelet, som skildrar språket som tre delar, form, innhald og bruk. For å meistre eit språk må ein ha kompetanse i alle tre områda, og difor prøvde eg å finne kategoriar som dekkja alle tre områda. Til dømes kan ein plassere semantisk relasjonar under innhald, og ordklassane kan ein plassere både under forma og innhaldet til orda. Dette kjem eg tilbake til i neste kapittel.

Kategoriane endra seg og utvikla seg undervegs. Nokre av dei tidlege kategoriane måtte eg fjerne då eg ikkje fann nokre svar som korrelerte, eller kategoriar som viste seg å ikkje vere relevante for problemstillinga likevel ettersom prosjektet utvikla seg. Andre kategoriar oppstod ettersom eg fann mange ord av denne typen. Nokre gonger måtte eg òg velje om eg skulle behalde kategorien sjølv om det ikkje var nokon funn likevel. Ingen funn er jo òg eit funn. Dette er eit godt døme på kategoriar som vaks ut av teorien og ikkje data-materialet. Eg har òg delt opp og slått saman kategoriane, til dømes vart kategoriar som synonymi, antonymi og hyponymi slått saman til ein kategori eg valde å kalle semantiske relasjonar. Metaforar vart slått saman med abstrakte og konkrete ord, sidan ein kan seie at ein metafor er eit abstrakt omgrep. Kategoriane eg enda opp med til slutt var: *ordklassar, innhaldsord og funksjonsord, semantiske relasjonar, kvardagslege og akademiske ord, metaforar og abstrakte ord, og metaspråkleg medvit*. Kategorien om metaspråkleg medvit skil seg frå dei andre ved at det er ikkje ein måte å sortere og dele inn ordforråd på, men heller ein måte å tileigne seg språk på. Eg valde likevel å ta den med som ein eigen kategori sidan eit godt utvikla metaspråkleg medvit er ein sentral del av språk-opplæringa, jamfør teorikapittel 3.5.

4.2.3 Gjennomføring av analysen

I gjennomføringa av analysen starta eg med å oversiktslese ordlistene og bla gjennom bøkene. Dette hjelpte meg med å få eit overblikk over dei orda som fanst, og korleis eg kunne byrje å sortere dei. Ved oversiktslesing av læreverka, å sjå på aktuelle sider i lærarrettleiinga, og gjennom å jobbe med teorien, vart det etter kvart tydeleg kva kategoriar eg ønska å gå nærare inn på. Då kategoriane var valt, kunne eg byrje å gå inn på kvar enkelt ordliste og sjå på dei meir i djupna.

Då eg hadde funne dei kategoriane eg meinte var mest føremålstenlege for å kunne svare på problemstillinga, gjorde eg endå eit val for å kategorisere funna mine ytterlegare. Eg prøvde å finne dei kategoriane elevane har mest bruk for i si språkopplæring, og som det vil vere mest hensiktsmessig for dei å ha kunnskap om. For å gjere dette brukte eg Bloom og Lahey (1978) sin modell av språket som er skildra i teorikapittelet (Figur 3.1). Modellen viser at språket vårt består av ei form, eit innhald og bruk. Sidan elevane bør ha kompetanse i alle tre områda av språket, har eg prøvd å finne kategoriar som tydeleggjer alle tre sidene av språket. For å skape ein struktur i analysen valte eg å dele den inn i desse tre delane. Dette gjorde eg for å få eit samspel mellom analysen og teorien.

Skrunes (2010, s. 75) skriv at dersom ein gjer ein analyse av ei lærebok bør ein sjå på det i lys av læreplanen og fagplanen. I analysen vil eg samanlikne dei to læreverka med kvarandre, og sjå på korleis dei er i samsvar med læreplanen og kompetansemåla. Her kjem eg som nemnd til å bruke den gamle læreplanen frå 2006, sidan det er den lærebøkene er retta mot. Det vil ikkje vere rettferdig mot lærebøkene å samanlikne innhaldet i dei opp mot ein læreplan dei ikkje er retta mot, sjølv om det er den som vert brukt i skulen i dag. I tillegg vil eg òg trekke inn *Kartleggingsverktøy i grunnleggjende norsk* frå Utdanningsdirektoratet (2021), som vert brukt for å kartlegge minoritetsspråklege elevar sin språklege kompetanse mens dei får undervisning i særskild norsk.

4.3 Reliabilitet og validitet

For å finne ut om eit forskingsprosjekt inneheld god forskning, kan ein sjå på omgrepa reliabilitet og validitet. All forskning vil ha både fordelar og utfordringar ved den metoden som vert brukt, sjølv om dette kan vere vanskeleg å synleggjere i kvalitative innhaldsanalysar (Grønmo, 2017, s. 241). Ved å gjere greie for kva styrker og svakheiter ved reliabiliteten og validiteten eit forskingsprosjekt har kan ein heve kvaliteten på forskinga.

Reliabilitet tyder pålitelegheit, og vert brukt for å kunne vurdere kvaliteten på forskingsprosjektet og på forskingsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). For å finne ut dette ser ein på det datamaterialet som vert undersøkt. Kva slags data er det ein ser på, og korleis går ein fram for å arbeide med det. Dette kan vere ei utfordring ved kvalitative forskingsprosjekt, sidan det er ingen som kan tolke dataa på same måte som forskaren. Dette er fordi korleis ein tolkar empirien vil verte påverka av subjektiviteten til forskaren (Johannessen et al., 2016, s. 231). For å styrke reliabiliteten til forskingsprosjektet er det difor lurt å gjere greie for forskingsprosessen, slik eg har gjort eit forsøk på i dette kapitlet, for at den vert mest mogleg transparent (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Men tekstar vil alltid verte fortolka av den som les eller forskar, og difor kan lærebokanalyser aldri verte heilt objektive.

Validitet er det same som gyldigheit, og dreier seg om forskaren sine fortolkingar, og kvaliteten på empirien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Kvaliteten på empirien min vil mellom anna vere avhengig av at empirien faktisk kan seie noko om det eg spør om i problemstillinga. Ein kan sjå på korleis framgangsmåten og funna reflekterer det som er formålet med prosjektet, og om metoden undersøker det som er føremålet (Johannessen et al., s. 232). Ein kan styrke validiteten til eit forskingsprosjekt ved å reflektere over avgrensingar ved metoden som er brukt. Ein svakheit ved validiteten i mitt prosjekt er at dersom eg hadde brukt anna empiri, til dømes tekstar i staden for ordlister, ville eg fått andre funn og anna resultat.

4.3.1 Metodiske utfordringar

I forskingsprosjektet mitt har eg støtt på nokre metodiske utfordringar, som eg vil prøve å gjere greie for her. Fortolking vil skje uansett i ein tekstanalyse, og difor er det viktig å vere medviten på kva det er, og korleis det påverkar analysen. Ein forskar er ansvarleg for å vere merksam på konteksten ein tolkar empirien i, for at analysen skal bli så objektiv det er mogleg å få den. Den hermeneutiske sirkelen viser at ein alltid bør tolke delen ut frå heilskapen, og heilskapen ut frå delen (Gadamer, 1986/2020, s. 39). I tråd med dette bør analyseprosessen bli sett på som ein fortolkingsprosess som ser på delar og heilskapar ved datamaterialet, og forholdet mellom dei. For å ikkje la forventningar og fordommar kome fram i analysen, må ein difor arbeide med og analysere teksten fleire gonger (Gadamer, 1986/2020, s. 37). Dersom ein bruker tid på analyseprosessen, og ser på dei forskjellige delane i ein samanheng, vil det gje ei meir nyansert forståing av heilskapen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Ein vil alltid lese ein tekst med forventningar på førehand. Som ein kan sjå er analysen min gjort i mange omgangar, og funna er blitt kategoriserte og sorterte mange gonger på mange ulike måtar. Dette er ein viktig del av analyseprosessen, jamfør den hermeneutiske sirkel. Eg har tolka teksten mange gonger, og fått ei ny og djupare forståing kvar gong.

For at fortolkingsprosessen skal skje på best mogleg måte må forskaren vere medviten på si eiga forforståing. Forforståinga vår vert påverka av erfaringar, verdiar og haldningar me har, i tillegg til det teoretiske rammeverket til oppgåva. Denne forforståinga er med på å gje ei retning til undersøkinga, og er til hjelp i tolkingsprosessen (Nilssen, 2012, s. 68). Samtidig må ikkje forforståinga føre oss ut på gale vegar. Ein kan til dømes møte på noko i forskingsprosessen som ein ikkje hadde trudd ein skulle finne, som ikkje stemmer med forforståinga. Som eg har nemnd allereie vil forskaren sitt perspektiv og forforståing vere med på å påverke tolkinga av teksten. Dette vil òg påverke utvalet av tekstane som er brukt i analysen, og kva delar av desse tekstane som vert analysert (Grønmo, 2017, s. 180). For å minimere påverknad frå forskaren i utvalprosessen laga eg ei liste med utvalskriterium. Som eg allereie har skildra, måtte eg gå litt vekk frå denne lista då eg ikkje fann nokre læreverk som var laga etter den nye læreplanen. Ved at eg berre fann to læreverk, minnska det sjansen for at mi eiga forforståing påverka valprosessen, eg hadde rett og slett ikkje noko val. Ved å velje læreverk frå store, kjende forlag, auka eg sjansen for at det er læreverk som er i bruk i skulane, sidan det ikkje var mogleg å undersøke kva som er mest brukt.

Dei dokumenta som vert brukt i ein innhaldsanalyse er ofte laga til eit anna bruk enn det forskinga ser på, som kan setje ei avgrensing i forskingsprosessen. Ei anna avgrensing ved dette forskingsprosjektet er at innsamling av empirien er retta mot innhaldet i eit utval lærebøker, og dei vil ikkje vere ei gjenspeglings av korleis dei faktisk vert brukt ute i skulane. Eg tek ikkje utgangspunkt i praksisen til lærarane og skulane. Difor har eg valt å bruke lærarrettleingane til læreverka, sidan sjølv om det ikkje gjev eit bilete av korleis bøkene vert brukt i klasserommet, kan dei likevel brukast som ein peikepinn på korleis dei kan brukast. I tillegg ser eg heller ikkje på bøkene i si heilskap, men heller på utvalde delar, som heller ikkje kan gje eit heilskapleg bilete av heile læreverket.

5 Analyse

Eg har gjort ein innhaldsanalyse i lys av problemstillinga: *Korleis legg eit utval lærebøker for særskild norskopplæring til rette for ordforråds- og omgrepslæring?*. I dette kapitlet skal eg presentere funna, og kommentere dei undervegs. For å svare på denne problemstillinga har eg strukturert analysen i tre deler; *form, innhald* og *bruk*, jamfør språkmodellen til Bloom og Lahey (1978). Dette har eg gjort fordi dersom elevane skal oppnå ein god, integrert språkkompetanse, må dei ha kunnskap om alle tre aspekta innan språket. Eg vil først starte med å gje ein presentasjon av dei to læreverka, og skildre korleis dei er bygd opp, før eg går inn i analysen av dei ulike sidene av ordforråds- og omgrepslæring som vert presentert i læreverka. Til slutt vil eg sjå på læreverka si vektlegging av metaspråkleg medvit i samsvar med omgrepslæringa. Her vil eg legge mest vekt på ordlæringsstrategiar og metaforar. Eg vil òg bruke innspel frå læreplanen og karteleggingsverktøyet som vart presentert i kapittel 2.2 og 2.3.

5.1 Presentasjon av læreverka

Norsk Start og *Klar, ferdig, norsk!* er læreverka som eg bruker i analysen. Begge læreverka tek utgangspunkt i *Læreplan i grunnleggjande norsk for språklege minoritetar* (Utdanningsdirektoratet, 2007). *Klar, ferdig, norsk!* er retta mot nivå 1 og 2 av læreplanen uavhengig av alder, mens *Norsk Start* er retta mot dei elevane som ikkje har erfaring med språket og går på barnetrinnet. Begge læreverka er delt inn i temakapittel, og kvart tema avsluttast med ein ordbank over dei viktigaste orda som elevane har lært under temaet. Det er desse ordbankane som vil vere hovudfokuset for analysen min.

5.1.1 *Norsk Start*

Norsk Start er eit læreverk for minoritetsspråklege elevar som skal lære seg norsk. Læreverket består av ulike bøker og nettressursar frå 1.–10. trinn. Sidan eg skal sjå på byrjaropplæringa i norsk, vil eg i denne analysen berre bruke den delen av læreverket som heiter *Norsk Start 1–4 Kom i gang!* (Johansen & Veslestølen, 2017). Denne delen består av ei elevbok og ei lærarrettleiing, i tillegg til ein nettressurs som eg ikkje kjem til å bruke i denne analysen.

Elevboka gjev både lese- og skriveopplæring i tillegg til språkinnlæringa, og inneheld difor bokstavinnlæring i tillegg til norskopplæring. Boka er delt inn i 14 kapittel, der kvart kapittel er bygd rundt eit tema. I tillegg introduserast det to nye bokstavar i kvart kapittel, med unntak av første kapittel, som ikkje introduserer bokstavar, og siste kapittel, som introduserer fem bokstavar. Ordbanken, som ein kan finne i slutten av kvart kapittel, er ikkje sortert på noko vis. Sjå døme på ein ordbank i Figur 5.1 på neste side. Det kan sjå ut som orda står i den rekkefølga dei vert introdusert i kapitlet. Alle orda har ein illustrasjon framføre, for å forklare meininga, og alle substantiva har artikkel først. Elevboka har 127 sider.

Lærarrettleiinga som tilhøyrer *Norsk Start* (Nyegaard, 2019) er bygd opp på same måte som elevboka. Den tek føre seg eitt og eitt oppslag frå elevboka, og har i tillegg informasjon om kvar oppgåve og skildring av korleis klassen kan arbeide med dei. I starten av kvart kapittel står målet for kva elevane skal lære seg gjennom arbeidet med kapitlet, og slutten av kvart tema har forslag til vidare arbeid, i tillegg til blanke linjer der læraren sjølv kan føre inn egne notat. Om ordbanken står det i rettleiinga at den er meint for at elevane skal kunne slå opp i den seinare, dersom det er ord dei lurar på kva tyder eller korleis ord skal skrivast. Det er òg mykje vektlegging på bruken av konkretar for å lære seg desse orda, og at elevane skal arbeide med å sortere og kategorisere dei.

I denne lærarrettleiinga er det lite som er tydeleg teoretisk forankra, og den fungerer meir for å gje forslag til for- og etterarbeid av oppgåvene, i staden for å forklare korleis, og ikkje minst kvifor, dei oppgåvene som er i boka skal gjennomførast. Det som står opplevast som repeterande. Dei fleste av oppgåvene er like i kvart kapittel, det vert berre introdusert nye ord eller bokstavar, difor står mykje av det same mange gonger. Til dømes der det står om korleis ein kan arbeide med ordbankane finn ein den same teksten til kvart kapittel. Det er få grunngevingar på dei vala som er gjort og forankringar til læreplanen, og korleis ein kan jobbe med tema for å utvikle metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar står det òg lite om. I dei to første kapitla er det vist til læreplanen og kompetansemål som er knytt til temaet, men i resten av boka vert ikkje læreplanen nemnd. Det verkar òg som det berre er fokus på innlæring av dei orda som er presenterte, ikkje korleis ein kan tileigne seg andre ord som ikkje står i ordbankane.

5.1.2 Klar, ferdig, norsk!

Klar, ferdig, norsk! består av ein netressurs, ei biletordbok, to arbeidsbøker, fem arbeidshefter og ei lærarrettleiing. I denne analysen har eg valt å gå nærare inn på biletordboka, og deretter bruke lærarrettleiinga for supplerande informasjon. Eg valde å bruke biletordboka sidan det er den som er mest relevant for ordinnlæringa, i tillegg til at den gjev best mogleg samanlikningsgrunnlag til ordbankane frå det andre læreverket.

Biletordboka (Halvorsen & Madsen, 2020) er, i likskap med elevboka til *Norsk Start*, inndelt etter tema og med ein oppsummerande ordbank til slutt. Forskjellen mellom dei to lærebøkene er at alle orda og frasane som vert presenterte i løpet av kvart tema i biletordboka er presentert med illustrasjonar, difor vert det ikkje brukt det i ordbanken. I



Figur 5.1: *Norsk Start*, s. 15.

Ordbank			
Tre			
ei gran ei bjørk ei furu ei lønn ei eik ei rogn			
Blomar			
ein kvitveis ei løvetann ein prestekrage ein blåveis ei blåklukke			
Bær		Sopp	
blåbær tyttebær jordbær		ein kantarell ein steinsopp ein flugesopp	
Dyr i naturen		Dyr på garden	
eit ekorn ein elg ein hare ein rev ein ulv ein bjørn		ei ku ein okse ein sau	
Fuglar i naturen			
ein sporv ein kjøttmeis ei kråke ei and ei ørn ei svane			
Fiskar i saltvatn		Fiskar i ferskvatn	
ein torsk ein makrell ein laks		ein aure ein åbor ei gjedde	
Insekt og smådyr			
ein maur ei fluge ein edderkopp ein sommarfugl ei mariehøne			
Adjektiv - bøying			
Haren er liten .	Musa er mindre .	Mauren er minst .	
Reven er stor .	Rådyret er større .	Elgen er størst .	
Bjørka er høg .	Eika er høgare .	Furua er høgast .	
Stien er smal .	Den stien er smalare .	Denne stien er smalast .	
Antonym betyr det motsette.			
Stien er smal .	Stien er brei .		
Treet er høgt .	Treet er lågt .		
Greina er lang .	Greina er kort .		
Pinnen er spiss .	Pinnen er butt .		
Ord og uttrykk			
Kvar skal vi?	Kvar er ...?	Kva er det?	God tur!
Ut på tur - aldri sur.			

Figur 5.2: *Klar, ferdig, norsk!*, s. 113.

deretter aktivitetar, testar, og til slutt rim, regler og songar som er relevante for temaet. Aktivitetane er igjen delt inn i *lytte- og taleaktivitetar*, *leseaktivitetar*, *skriveaktivitetar* og *kunstaktivitetar*. Desse inndelingane er laga etter dei fire delane av læreplanen, *lytte og tale*, *lese og skrive*, *språklæring*, og *språk og kultur* (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Det kan sjå ut som at *Klar, ferdig, norsk!* har eit meir teoretisk grunnlag for språklæringa, det vert i alle fall meir synleg for læraren som skal bruke boka. Mange av dei teoretiske elementa samsvarer med det som vert skildra i kartleggingsverktøyet, mellom anna at ord- og omgrepslæring er essensielt når det kjem til innlæring av eit nytt språk, og viktigheita av god lese- og skriveopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne rettleiinga er òg tydelegare forankra i læreplanen. Det er mellom anna eit eige kapittel som skildrar læreplanen og korleis den heng saman med læreverket. Når det er snakk om kvifor dei har valt å dele inn bøkene i akkurat dei bestemte temaa, med dei bestemte orda i ordbankane, er det likevel uvisst korleis begge læreverka har gått fram.

tillegg er orda sortert i kategoriar, til dømes er orda frå natur-temaet sortert etter «tre», «blomar», «bær», «dyr», osv. (sjå Figur 5.2). Orda er òg inndelt etter faguttrykk som mellom anna spørjeord, preposisjonar, synonym og antonym, adjektiv og eigepronomen. Nokre av orda er vist brukt i ein setning, for å setje dei i ein kontekst. Det er til saman ti ulike kapittel, med totalt 148 sider.

I staden for å ta føre seg kvart oppslag i boka slik som *Norsk Start* gjer, er lærarrettleiinga til *Klar, ferdig, norsk!* (Halvorsen & Madsen, 2017) lagd opp litt annleis. Lærarrettleiinga startar med seks kapittel som omhandlar ulike element ved andrespråksopplæringa i ein generell teoridel, før den tek føre seg kvart av temaa frå elevboka. Mellom anna er det eit kapittel om aktiv språk- og omgrepslæring, som er relevant for denne oppgåva. Under kvart tema, som samsvarer med temaa i biletordboka, er det undergrupper; først ei samling av alle ord i kapittelet,

5.2 Kategorisering

For å gjere innhaldsanalysen har eg valt å dele orda inn i ulike analysekategoriar. Korleis eg kom fram til dei ulike kategoriane er skildra i metodekapittelet, difor vil eg her berre gje ei oppsummering av kategoriane. Dei kategoriane eg har valt er:

- Ordklassar
- Innhaldsord og funksjonsord
- Semantiske relasjonar
- Kvardagslege og akademiske ord
- Metaforar og abstrakte ord
- Metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar

For å strukturere dette kapittelet har eg, som nemnd i innleiinga, delt inn i *form*, *innhald* og *bruk*. Under desse tre delane har eg sortert dei ulike kategoriane etter kva del av språket eg syntest læreverka la mest vekt på. Her er det viktig å poengtere at språket er flytande og ikkje eigentleg mogleg å dele inn i tre separate kategoriar, det heng saman. Dette gjer det å plassere dei ulike kategoriane under *form*, *innhald* og *bruk* vanskeleg, for kategoriane vil passe inn under fleire deler. Jamfør språkmodellen (Figur 3.1) vil alle sidene av språket vere fletta saman med kvarandre, men likevel bør ein ha kunnskap om dei tre separate delane for å utvikle ein heilskapleg språkkompetanse. Ei slik separat inndeling vil vere problematisk, men det kan òg hjelpe med å enklare forme eit bilete av språksynet i læreverka.

Under *form* plasserer eg kategorien ordklassar, i tillegg til innhaldsord og funksjonsord. Her kan ein argumentere for at til dømes ordklassane faktisk vert inndelt etter kva innhald som ligg bak ordet, og difor bør plasserast under *innhald*. Samtidig vel eg å gjere det her fordi ord i same ordklasse kan ofte ha liknande form, som at likekjønna substantiv har same endingar når dei er bøyge. Innhaldsord kan ein òg openbart plassere under innhald, men ved å sjå på det saman med funksjonsorda har eg her valt å plassere dei under form. Alle orda har ei form, og såleis kunne eg jo òg plassert alle dei ulike kategoriane her. Semantiske relasjonar ser eg på i samanheng med *innhaldssida* av ord, sidan innhaldet til orda vil seie noko om kva relasjonar dei får til andre ord. Kvardagslege og akademiske ord går eg inn på under *bruk*, saman med metaforar og abstrakte ord. Dette har eg gjort fordi om det er eit kvardagsleg eller eit akademisk ord vil vere avhengig av korleis ein bruker ordet. Metaforar vil òg avhenge av korleis dei vert brukt. Den siste kategorien, metaspråkleg medvit, har eg valt å ha i eit eige delkapittel, sidan det ikkje inngår i ein av dei tre delane av språket, men er heller eit verktøy ein kan bruke for å lære seg språk. Metaspråkleg medvit kan handle om både form, innhald og bruk, og finst på alle ulike nivå av språket. Ein treng verktøy for alle delane, ikkje berre ein eller to av dei.

5.3 Form

Under form har eg valt å sjå på kva for type ord som er brukt, altså læreverka sine bruk av innhaldsord og funksjonsord, kva ordklassar som er representerte, og kva bøyingsform desse orda står i. Sjølv om denne analysen ikkje er ei oppteljande undersøking der eg skal ta føre meg absolutt alle orda i ordbankane, har eg likevel valt å gjere ei lita undersøking av ordklassane. Eg ønska å ha ei oversikt over kva fordelinga av dei ulike ordklassane var, og sjå på kva type ord som vart presenterte. Dette gjorde eg ved å gå gjennom alle dei ulike ordbankane i slutten av kvart kapittel og telje kor mange ord det var i kvar ordklasse. Sidan det totalt er mange fleire ord i *Klar, ferdig, norsk!* har eg òg rekna prosentdelen av

alle for å få eit tydelegare bilete på forskjellen mellom læreverka. Resultata er presentert i Tabell 5.1 under:

Tabell 5.1: Oversikt over ordklassar i læreverka.

	Norsk Start		Klar, ferdig, norsk!	
Substantiv	394	80,2%	696	73,0%
Verb	18	3,7%	104	10,9%
Adjektiv	29	5,9%	94	9,9%
Determinativ	36	7,3%	22	2,3%
Pronomen	0	0,0%	15	1,6%
Adverb	3	0,6%	13	1,4%
Preposisjon	11	2,3%	9	0,9%
Totalt	491	100%	953	100%

Ein kan samanlikne tala i tabellen med Golden et al. (2014), som har ei liknande oversikt over korleis orda er fordelt i ordbøkene i det norske språket. Dei skriv at dei største ordklassane er substantiv, adjektiv og verb (Golden et al., 2014, s. 9), som ein òg ser igjen i tabellen. Det vil sjølvsagt ikkje vere heilt samanliknbart, sidan det ikkje er basert på same type data, men kan gje oss ei aning av mengdeforholdet. Dei resterande ordklassane utgjør til saman berre 3%. Dette skil seg frå mine funn, spesielt ved at *Norsk Start* har 7,3% determinativar. Samtidig er alle determinativane som er brukt i *Norsk Start* berre tal, difor er det ei naturleg orsak at det er mange av dei. Som ein ser er det brukt absolutt flest substantiv i begge læreverka. Dersom ein samanliknar dette med oppslagsorda i ei ordbok, ligg talet her på omtrent 67% substantiv (Golden et al., 2014, s. 9). Det er brukt fleire substantiv i lærebøkene. Dette kan det vere mange grunner til, mellom anna kan det vere at lærebøkene ser på desse orda som dei viktigaste å lære på eit nytt språk, eller det kan rett og slett vere at konkrete substantiv var enklare å illustrera enn andre ordklassar. *Klar, ferdig, norsk!* har mange fleire verb, og i *Norsk Start* er alle verba utanom tre presentert i same kapittel, mens i *Klar, ferdig, norsk!* er dei fordelt jamt ut over i heile boka. Adjektiv og adverb er det òg flest av i *Klar, ferdig, norsk!*.

Ein kan dele ordforrådet og ordklassane inn i innhaldsord og funksjonsord. Innhaldsorda har eit innhald i seg sjølve, mens funksjonsorda er med på å vise forholdet mellom innhaldsorda i ein setning (Golden, 2014, s. 42). Av ordklassane vil innhaldsord først og fremst vere ord frå ordklassane substantiv, verb, adjektiv og adverb. Som ein kan sjå frå tabellen, er dette dei orda det er heilt klart flest av i begge læreverka, spesielt substantiva. Dette er òg naturleg sidan dette er dei største ordklassane me har i språket vårt (Golden, 2014, s. 39). Det er mogleg dette òg er eit praktisk val gjort av læreverka. Sidan oppsettet ordbankane har brukt er at dei har det norske ordet og deretter ein illustrasjon av ordet, vil det vere enklare å fylle listene med innhaldsord, sidan desse har eit innhald det er mogleg å illustrere. Dette kan òg vere ei mogleg årsak til mangelen på abstrakte ord, som eg skal gå meir inn på etter kvart.

Resten av ordklassane er funksjonsord. Sjølv om det ikkje er like mange av denne typen ord, er det likevel desse som opptre hyppigast når me brukar språket vårt, og er difor ein viktig del av språkinnlæringa (Golden, 2014, s. 39). Som eg skal gå nærare inn på i kapittel 5.6 kan det sjå ut som begge læreverka har meir fokus på at elevane skal lære seg orda

dei har med i ordbankane enn på strategilæring. Ein kan jo stille seg spørsmål om kva som er viktigast av ordlæring og strategilæring. Når ein bruker språket utgjør funksjonsorda den absolutt største delen av språket, og vil difor vere viktige for å kunne føre ein samtale (Golden et al., 2014, s. 9). Mellom anna har *Norsk Start* ingen pronomen, og det vil vere vanskeleg å lære seg eit språk utan kompetanse om ein heil ordklasse.

Når ein går nærare inn på dei ulike typane funksjonsord og korleis dei er fordelt i lærebøkene, finn ein at begge bøkene har lagt vekt på preposisjonar. *Norsk Start* har ingen pronomen, mens *Klar, ferdig, norsk!* viser ei breidd av ulike typar pronomen, og skil mellom underkategoriar som eigepronomen og refleksive pronomen. Ein kan òg sjå at ein relativt stor del av funksjonsorda består av determinativ, men absolutt alle av desse er grunntal eller ordenstal. Dette gjeld for begge læreverka. Det som ikkje er teke med i tabellen er at alle substantiva har artiklar framføre seg, i begge læreverka, og desse vil gå òg under klassen determinativar. Det er ingen bruk av ordklassane interjeksjon, konjunksjon og subjunksjon i nokre av læreverka, som alle er ordklassar som inneheld funksjonsord. Dette gjer at sjølv om elevane lærer seg nok ord til å gjere seg forstått, vil dei framleis ha store manglar i språket. Ein kan samtidig argumentere for at dette prosjektet berre ser på ordlister, og difor ikkje viser det fullstendige biletet.

Verb fortel kva vi gjer.	
No	Før
Amin smør matpakke kvar dag.	I går smurde han tre skiver.
Mor lagar middag til alle.	Ho laga god middag.
Amin smaker på maten.	Han smakte godt.
No liker Amin pizza.	Før likte han ikkje pizza.
Han vaskar opp etter middagen.	I går vaska han ikkje opp .

Figur 5.3: Verb i *Klar, ferdig, norsk!*, s. 75.

I klasserommet		I skolegården	
ein lærar	fleire lærarar	ein skole	fleire skolar
ein elev	fleire elevar	ein fotball	fleire fotballar
ein blyant	fleire blyantar	ei huske	fleire husker
ei lesebok	fleire lesebøker	ein klatrevegg	fleire klatreveggar
ein ransel	fleire ranslar	eit hoppetau	fleire hoppetau
ein matboks	fleire matboksar	eit leikestativ	fleire leikestativ

Figur 5.4: Substantiv i *Klar, ferdig, norsk!*, s. 75.

Eigedomspronomen	
mi - min - mitt - mine	
di - din - ditt - dine	
vår - vårt - våre	
deira	
ei jakke	Det er jakka mi.
ein genser	Det er genseren min.
eit skjerf	Det er skjerfet mitt.
kiolar	Det er kiolane mine.

Figur 5.5: Eigedomspronomen i *Klar, ferdig, norsk!*, s. 57.

fliser	eit lesebrett
tapet	ein gitar
eit bilete	ein støvsugar
ei lampe	ei snøskuffe
ein plante	ein grasklippar
ei dokke	å strikke
ein bamse	å lese
ei mor	eit kvadrat
ein far	eit rektangel
ein tv	ein trekant
eit dataspel	ein sirkel

Figur 5.6: Substantiv og verb i *Norsk Start*, s. 107.

Ein ting som skil dei to læreverka er at i *Klar, ferdig, norsk!* vert det vist ord i ulike bøyingsformer. Sjølv om mange ord vert presenterte i grunnforma si, kan ein òg finne fleire døme på bøyning av verb, substantiv og andre ordklassar. Figur 5.3, Figur 5.4, og Figur 5.5 viser døme frå ordbankane der det vert vist bøyning av verb og substantiv, og bøyning av dei forskjellige eigedomspronomena, med setningsdømer. Dette er eit tydeleg

skilje frå Norsk Start, der alle orda vert framstilte i grunnforma si, det vil seie at alle substantiv er oppført i ubestemt eintal, og alle verb står i infinitivsform (Figur 5.6). Kunnskap om korleis ein bøyer ord og korleis ord endrar seg etter kva ein seier og kven ein snakker om, er viktig å kunne får at ein skal gjere seg forstått. Dei fleste orda ein møter på i bruk vil ikkje stå i grunnforma si, men vere bøygde og tilpassa setnings-syntaksen. For å utvikle god kommunikasjonskomptanse er det difor viktig at elevane vert eksponert for orda i fleire format.

5.4 Innhald

For å sjå på korleis læreverket stiller seg til innhaldet til ord, har eg valt å sjå på ulike semantiske relasjonar. Ein type semantisk relasjon er synonymi, som tyder det same som, og antonymi, det motsette som. I *Klar, ferdig, norsk!* kjem desse relasjonane mellom ord tydeleg fram i kvart kapittel. Som ein såg på Figur 5.2, har læreboka i ordbanken delt ordforrådet inn i ulike kategoriar, og synonym og antonym vert brukt i alle kapitla. Boka bruker faguttrykk, og det er i tillegg ei kort forklaring på kva dei ulike uttrykka tyder. I kartleggingsverktøyet er eit punkt under ordforråd på nivå 1 at eleven bruker fleire ulike strategiar for manglande ordforråd (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dei skriv at strategiar kan vere mellom anna å bruke synonym eller antonym for å forklare ord dei endå ikkje kan. Det er difor viktig kunnskap å ha med seg. I *Norsk Start* kan ein ikkje finne element av verken synonymi og eller antonymi.

Klede	Undertøy	Ytterklede	Sko
ein genser	ei truse	ei lue	eit par joggesko
ei skjorte	ein boksarshorts	eit par vottar	eit par tøflar
ei bukse	ei undertrøye	ei ytterjakke	eit par sandalar
eit skjørt	ein BH	ein vinterdress	eit par vintersko
ein kjole	Nattøy	ei regnjakke	eit par gummistøvlar
eit par sokkar	ein pysjamas		
ei strømpebukse	ein nattkjole		

Figur 5.7:
Substantiv i
Klar, ferdig, norsk!
s. 57.

Ein annan type semantisk relasjon er mellom hyperonym og hyponym, altså overkategoriar og underkategoriar av ord. Dette finn ein òg tydeleg i *Klar, ferdig, norsk!*, som har sortert og kategorisert alle orda i ordbanken. Ein kan sjå døme på dette i Figur 5.7, der overkategorien (hyperonymet) er klede, som er sortert i underkategoriar (hyponym) som sko, undertøy, ytterklede og nattøy. Norsk Start har ikkje sortert sine ordbankar, men i lærarrettleiinga vert det oppfordra til at elevane sjølv skal sortere orda inn i kategoriar. Men sidan ordbankane ikkje er sortert på førehand, kan dette kanskje vere ei utfordring for nokre elevar, og det vil vere opp til læraren å finne kategoriar og snakke om korleis ein kan dele dei inn. Kategorisering av ord kan hjelpe andrespråkselevane med å sortere orda dei lærer, og jamfør omgrepstrekanten (Kjelaas, 2021) vil dei enklare kunne kople dei norske orda dei lærer opp mot omgrep dei allereie kan på andre språk. Elevane kan kategorisere ord som har likande konnotasjonar i same kategori, og fyller inn ord på norsk der det manglar. Det er òg nemnd i kartleggingsverktøyet at elevar bør kunne plassere aldersadekvate ord i relasjon til kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Eg har òg sett på om det er brukt homonym i læreverka, som er ein annan type semantisk relasjon. Dette er ord som har lik form, men har ulik tyding. Dette fann eg ingen spor av i nokre av læreverka. Sidan alle orda som er presenterte har ein illustrasjon eller bilete, vil det vere vanskeleg å oppfatte ordet som noko anna enn det som er illustrert. Sjølv om eit ord har fleire tydingar, vil berre ein av dei kome fram av illustrasjonen. Eit døme på dette er homonymet *tre*. I *Norsk Start* kan ein finne ordet to stader i ordbankane, både i form av eit tre som veks i skogen og som talet tre (Figur 5.8). Desse to formane av tre står i ulike kapittel, og det er brukt éin illustrasjon kvar gong. Dette gjer at samanhengen mellom dei to formene av ordet ikkje kjem fram på ein tydeleg måte, og det vil vere opp til eleven sjølv å oppdage homonymet. Det står heller ingenting om denne typen ord i lærarretteiingane til begge læreverka.



Figur 5.8: Homonym i *Norsk Start*, s. 21 og 69.

Eit anna element ved orda i ordbankane i begge læreverka, som kan plasserast både under innhald og bruk, er kva slags illustrasjonar som er brukt for å forklare orda. Illustrasjonane er ikkje i utgangspunktet ein del av oppgåva mi, men eg vil kommentere litt på dei likevel, for dei er ein del av korleis orda vert presenterte. Ingen av orda i ordbankane er forklart med ein enkel tekst eller omsett til andre språk. Dette kan vere ei utfordring for andrespråkselevar som kjem frå land med store kulturelle forskjellar frå Noreg. Dersom ordet er avbilda med noko som eleven ikkje veit kva er, eller som han ikkje kjenner igjen frå sin eigen kultur, vil det gjere det vanskeleg for eleven å bruke ordbankane utan støtte frå læraren, som lærarretteiingane tydeleg seier er eit føremål med ordbankane.

5.5 Bruk

Ein sentral del av den språklege kunnskapen vår handlar om korleis me bruker språket, og korleis me kommuniserer. Det er i den samanhengen eg har valt å sjå på læreverka si fordeling av kvardagsspråk og akademisk språk, jamfør Cummins (1979), sidan me bruker desse ulike typane språk i ulike situasjonar. Ein kan kalle det for ulike domene, og korleis ein bruker språket vil variere etter kva situasjon eller domene ein oppheld seg i (Golden, 2014, s. 54). Dette kunne eg sjølv sagt òg plassert under innhald, sidan innhaldet til orda vil vere med på å dele dei inn i kvardagsspråk og akademisk språk, men eg valde heller å sjå på bruken av dei. Til dømes vil ein bruke ein annan type språk når ein snakkar heime enn det ein gjer i eit fag på skulen. Korleis ein bruker språket kan òg vere med på å skape metaforar, som eg skal kome inn på etter kvart.

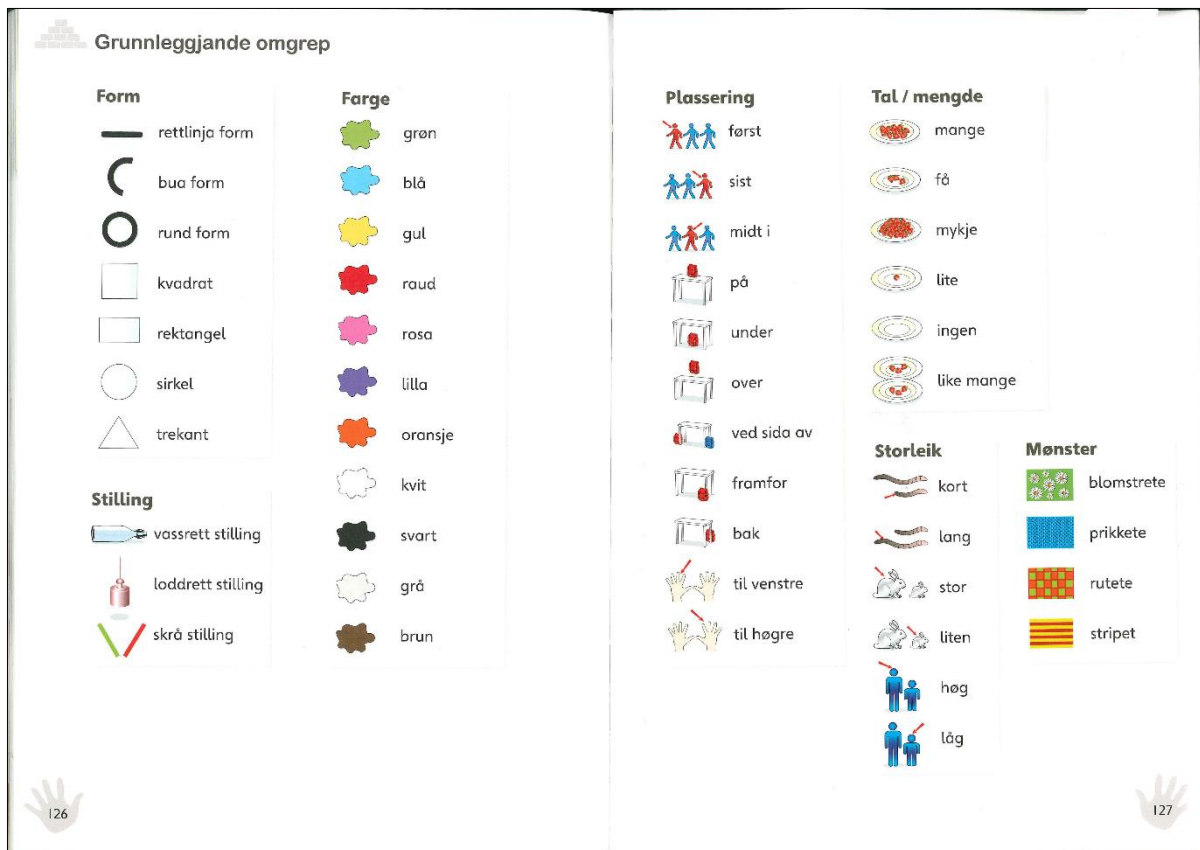
5.5.1 Kvardagsspråk og akademisk språk

Ei utfordring med å dele inn ordforrådet i kvardagsspråk og akademisk språk er at det vil variere kva som er akademisk språk for ulike personar. Til dømes kan noko som er kvardagsspråk for ein elev på mellomtrinnet vere akademisk språk for ein elev på småtrinnet. For å finne ut kva merksemd læreverka har på kvardagsspråk og akademisk språk, har eg valt å dele inn dei ulike kapitla i læreverka etter kva tema som kan passe under kvardagsspråk og akademisk språk. Denne delinga har eg gjort med utgangspunkt i at me bruker språket på ulike måtar etter ulike domene, slik at det eg meiner er tema som elevane vil lære heime, eller utanfor skulen, har eg kategorisert under kvardagsspråk, mens dei temaa som eg trur dei lærer på skulen kjem under akademisk språk. Elevane vil ofte lære kvardagsspråket i heimesituasjonar, og akademisk språk i skulesituasjonar. Dette kan òg gjelde for dei andrespråklege elevane. Samtidig kan det vere at det ikkje vert snakka norsk heime hjå andrespråkseleven, og difor vil eleven måtte møte både norsk kvardagsspråk og akademisk språk gjennom skulen.

Det er utfordringar med å dele inn språket på denne måten. Andrespråkselevar som skal lære seg norsk er eit utruleg samansett gruppe, og korleis heimesituasjonen er, og såleis kva ord som vert lært heime, vil variere kraftig. Det er viktig at skulen gjev opplæring i kvardagspråklege tema òg, slik at dei som ikkje får det heime, framleis får moglegheit til å lære det. Samtidig kan ein tenkje seg at eleven vil lære seg kvardagsspråket gjennom lek med venane sine, på fritidsaktivitetar, eller i friminuttet. Dersom me ser tilbake til omgrepstrekanten og omgrepslæring, vil mange av dei kvardagslege orda vere ord som eleven kan på førstespråket, og difor berre treng eit nytt norsk ord på. Samtidig vil nokre av orda som elevane skal lære vere knytt til den norske kulturen og samfunnet, og sjølv om eleven kan det norske ordet og kanskje har fått ein definisjon, denotasjon, vil dei framleis mangle konnotasjonar til ordet. Ta til dømes temaet mat. Der kan ein fort tenke seg at det er eit tema som eleven har god kunnskap om på førstespråket, og difor ikkje treng ei omfattande omgrepslæring i. Det han treng er berre eit norsk ord å putte inn under *ord* i trekanten. Men orda for mat i læreverka kan vere basert på norske tradisjonar for mat, og kan difor vere ord elevane er ukjende med, som leverpostei og kjøttkaker. Dette er ikkje sikkert elevane kjem naturleg i kontakt med utanfor skulesamanheng. Maten som er avbilda, er i stor grad frå vår kultur, og kanskje difor ikkje noko dei møter i dagleglivet, kanskje med unntak av matpakka til medelevane på skulen.

Begge læreverka er delt inn i mange av dei same temaa, og difor vil eg ta føre meg dei som er felles først. Temaa *familie*, *mat*, *klede*, og *heim og bustad* er tema eg trur eleven vil kome borti i heimesituasjonar, og vil difor innehalde eit kvardagsleg ordforråd. Desse temaa er det naudsynt å kunne for å kommunisere med til dømes medelevar og vener, men som det ikkje er sikkert dei vil kome inn på i undervisningssamanheng i den ordinære undervisninga. *Norsk Start* har i tillegg eit tema om *lek og venner*, og *Klar, ferdig, norsk!* har eit tema om *fritid og kjensler*, som eg òg meiner går under meir kvardagslege tema. Det er ikkje forklart nokon stad kvifor læreverkene har valt ut akkurat desse temaa, verken i bøkene eller lærarrettleiinga. Dersom me ser til læreplanen, seier den at elevane skal kunne grunnleggjande ord (Utdanningsdirektoratet, 2007), og likt med kartleggingsverktøyet, som skriv at dei skal kunne grunnleggjande ord og tema (Utdanningsdirektoratet, 2021). Akkurat kvifor læreverka har brukt dei temaa dei har, kan ein berre spekulere. Ein kan sjå i *Norsk Start* at dei har samla det dei ser på som grunnleggjande omgrep på ei samleside bakarst (Figur 5.9 på neste side), men tyder det at resten av orda i boka ikkje er grunnleggjande? Kartleggingsverktøyet skildrar grunnleggjande omgrep

som dei som er grunnleggjande for ungar si utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kan ein seie at akkurat desse temaa er dei mest sentrale for utvikling og læring?



Figur 5.9: Grunnleggjande omgrep i Norsk Start, s. 126 og 127.

Eit akademisk språk for dei yngste elevane vil ikkje nødvendigvis vere fylt av vanskelege faguttrykk eller ord som ein kanskje forbinder med dei høgare klassetrinna. Sidan det gjer inndelinga av skulespråket litt meir krevjande har eg som nemnt brukt domene for å sortere temaa. Tema om *skulen, kroppen, årstider og klokka*, og *natur* finn me i begge læreverka. *Norsk Start* har i tillegg nokre kapittel om *tala frå 1-10*, mens *Klar, ferdig, norsk!* har eit kapittel om *transport*, som eg definerer som faglege tema. Dette er tema som inneheld ord ein kan finne i faga på skulen, spesielt naturfag er sterkt representert her. Ein kan òg finne element frå matematikken gjennom tal og geometriske figurar, mens andre fag er ikkje representert i like stor grad. Dette er noko som kan vere problematisk for ein elev med særskild norsk, dersom han kjem over i ordinær undervisning og ikkje kan eit einaste fagord frå til dømes musikk- eller religionsfaget.

Klar, ferdig, norsk! bruker faguttrykk når dei skildrar ordklassane, og bruker ord som synonymi og antonymi i kvart kapittel. Dette er òg med på å utvide elevane sitt akademiske ordforråd. Det er nemnd i lærarrettleiinga at det er viktig at elevane vert eksponert for både kvardagsspråk og akademisk språk (Halvorsen & Madsen, 2011, s. 15). Dette viser at lærarrettleiinga skildrar viktigheita av denne typen språk og ordforråd, men dei skriv likevel ikkje noko om kva for nokre tema eller ord som kan knytast til kva, eller kva ord som dei ser på som akademiske. *Norsk Start* har som nemnt ei samling av dei mest grunnleggjande omgrepa bakarst i boka, som ein kan bruke som oppslagsverk (Figur 5.9). Dette inkluderer omgrep som fargar, former, mengdeord og ulike storleikar. Læreverket

bruker faguttrykk i mindre grad enn *Klar, ferdig, norsk!*, ved at dei til dømes bruker ordet plassering i staden for preposisjon. Dette kan vere ei alderstilpassing dei har gjort.

Gjennom å bruke denne sorteringa av ulike tema, ser ein at omtrent halvparten er kvardagsleg og halvparten akademisk ordforråd i begge bøkene. Dette er forutsett at dei ulike temaa inneheld eit relevant ordforråd. På denne måten kan elevane som lærer norsk både bli førebudde til den ordinære undervisninga når dei er ferdig med norskopplæringa, samtidig som dei kan delta i sosiale aktivitetar og kommunisere på eit kvardagsspråk. Særskild norskopplæring skal førebu elevane på begge deler. Det er ikkje alle ord som er verken kvardagslege eller akademiske. Ser me tilbake til Golden (1984) og Gimbel (1995) har ein òg dei førfaglege orda. Denne typen ord er ikkje nemnd i nokre av lærarrettleiingane. Førfaglege ord er knytt til bestemte fag, og kan difor vere vanskelege å seie noko om sidan læreverka eg undersøker ikkje er retta mot noko fag. Golden (1984) viser at i den ordinære opplæringa, altså ikkje særskild norsk, er førfaglege ord er ei stor gruppe av orda i lærebøkene. Denne gruppa ord utgjør ei stor utfordring for andrespråklege elevar, og sidan særskild norsk skal førebu elevane til ordinær opplæring, burde det vere fokusert på desse orda i opplæringa. Ei utfordring ved mange av dei førfaglege orda, både dei førfaglege og dei akademiske, er at desse orda ofte vil vere vanskelege å lage ein enkel illustrasjon av, og difor vil dei vere vanskelege å framstille på den måten læreverka er utforma. Men då kan ein jo stille seg spørsmål om kva som er det viktigaste å lære seg, det som forskning tilseier vil verte ein utfordring for elevane når dei kjem til høgare klassetrinn, eller dei orda som det er mogleg å lage illustrasjonar til?

5.5.2 Metaforar og abstrakte omgrep

Den siste kategorien eg har valt å plassere under bruken av språket er metaforar og abstrakte omgrep. Eg har valt å sjå på desse saman, sidan ein kan sjå på ein metafor som eit abstrakt omgrep, og difor vil dei overlape kvarandre. Metaforar får berre meining i den konteksten dei vert brukt i, og det er naudsynt å ha meir kunnskap om språket og kulturen enn berre meininga til dei enkelte orda for å kunne forstå ein metafor. Alle orda i ordbanken er det illustrasjonar av, og det oppfordrast til å bruke konkretar i ordlæringa i begge læreverka. Difor kan ein anta at det ikkje er ei stor mengd av abstrakte ord, men flest konkrete. Dette kan utgjere ei utfordring med tanke på at ein del av det akademiske språket spesielt er abstrakt og inneheld i mindre grad konkrete ord.

Det kan vere vanskeleg å seie noko om korleis læreverka legg vekt på metaforar berre ved å sjå i ordbankane. Metaforar består ofte av frasar, og vil difor sjeldan kome fram i desse ordbankane. Dersom ein ser på kvart enkelt ord i ein metafor vil det kanskje ikkje gje noko meining, for det vil vere avhengig av kva kontekst ein bruker metaforen i. For å finne ut korleis bøkene legg vekt på innlæringa av metaforar, har eg difor lagd mest merksemd på lærarrettleiinga. Dette vil sjølvstundt ikkje gje ei heilskapleg oversikt av metaforbruken i læreverket, men kan fungere som ein indikator på kva læreverket ser på som viktig i opplæringa. Ordet metafor er ikkje nemnd i nokre av lærarrettleiingane, og det er heller ikkje skrive om det indirekte. Det er som nemnd stor vekt på konkrete ord, og på å bruke konkretar i ordundervisninga, og abstrakte omgrep og metaforar får ikkje noko plass i ordbankane eller lærarrettleiingane.

Ser ein på måten desse lærebøkene bruker metaforar i lys av forskinga av lærebøker i ordinære fag, ser me at det kan verte ei stor utfordring når elevane skal gå over til ordinær

undervisning. Metaforar er særskild krevjande for andrespråkselevar, og dei treng eksplisitt opplæring i temaet for å kunne forstå innhaldet i lærebøkene (Golden, 2005; Juuhl et al., 2010; Aamotsbakken et al., 2004). At elevane har liten kunnskap om metaforar vil òg gå ut over deira skrivning av egne tekstar. Det at Golden og Magnusson (2019) fann at minoritetsspråklege brukte færre abstrakte omgrep enn dei majoritetsspråklege då dei skulle skrive tekstar, er eit heilt naturleg funn dersom me samanliknar det med lærebøkene sitt fokus på metaforar og abstrakte omgrep. Det viser òg viktigheita og behovet for ei meir metaforretta andrespråksundervisning.

5.6 Metaspråkleg medvit

Det er viktig å ha eit metaspråkleg medvit både når det gjeld form, innhald og bruk av språket. På same måte som at ein må ha *kunnskap* om alle tre område, må ein òg ha *verktøy* for å kunne bruke og vidareutvikle kompetansen i områda. Dette er det eit metaspråkleg medvit kan bidra med. Det vil, i likskap med metaforane, vere vanskeleg å få noko inntrykk av kva merksemd læreverka gjev på metaspråkleg medvit berre ved å sjå i ordbankane, difor vil eg i denne delen av analysen først og fremst ta utgangspunkt i det som står i lærarrettleiingane. Sidan denne oppgåva legg vekt på ordinnlæringa til elevar, har eg valt å sjå vekk frå der læreverka eventuelt bruker deler av det metaspråklege medvitet som ikkje er relevant for sjølve ordinnlæringa, men heller prøvd å finne konkrete døme på ordlæringsstrategiar, og medvit rundt ord og oppbygginga av dei.

Det viktigaste å hugse på når ein lærer ordlæringsstrategiar, er at alle lærer på forskjellige måtar. For å finne dei strategiane som fungerer best for seg sjølv, bør ein lære og prøve ut mange ulike strategiar. Eit døme på ein ordlæringsstrategi kan vere å vite korleis ein slår opp i ordboka dersom det er eit ord ein ikkje skjønar. Andre typar strategiar kan vere å analysere ordet og orddelane, samanlikne med andre ord ein kan allereie, eller prøve å finne ut av meininga gjennom konteksten ordet er nemnd i (Golden, 2014, s. 140). Ein kan sjå at ulike strategiar bruker kunnskap om ulike delar av ordet, både frå forma, innhaldet som ligg bak, eller konteksten det vert brukt i, difor bør ein få opplæring i ulike typar strategiar. Begge læreverka fokuserer på å bruke ordbankane til å slå opp ord i, som ei nivåtilpassa ordbok, når elevane ikkje hugsar eit ord eller lurar på korleis det stavast. Dette er lettare i *Klar, ferdig, norsk!* fordi der er ordlista tematisk sortert, i tillegg til at det ikkje er mange andre ord enn dei som er relevante for temaet. I *Norsk Start* kan det verke litt vilkårleg kva ord som er valt ut, og det kan vere krevjande for elevane å hugse kva for eit kapittel som hadde kva for eit ord.

Norsk Start si lærarrettleiing legg mykje vekt på at elevane skal få felles opplevingar rundt orda, og at dette er viktig for språkutviklinga. Som forslag på korleis ein kan arbeide med dei orda ein finn i ordbanken, er det aktivitetar som å kategorisere og sortere orda, eller spele spel, lage rim, og leike med regler. Språkleg medvit for dei yngste elevane består i stor grad av leik (Traavik & Alver, 2016, s. 52). Lærarrettleiinga oppfordrar òg til å bruke ordbankane som eit oppslagsverk utover heile skuleåret, for å slå opp ord elevane ikkje hugsar. Dette viser at det er brukt ulike typar ordlæringsstrategiar, men dette kunne vore uttrykt meir eksplisitt, og gjerne i elevboka òg, ikkje berre lærarrettleiinga. *Klar, ferdig, norsk!* bruker grammatisk terminologi gjennomgåande i heile ordboka. Dette kan hjelpe elevane med å forstå korleis språket og orda våre er delt inn og oppbygd. Dei bruker òg korte setningar for å demonstrere korleis ein bruker grammatikken i ein samanheng. I lærarrettleiinga finn ein døme på ulike aktivitetar ein kan bruke for å utvikle ordforrådet.

Dette inkluderer arbeid med mellom anna preposisjonar, adjektiv og artikkelar, som kan vere med på å styrke elevane sin metaspråklege kunnskap.

Frå teorien kan me sjå at det å ha eit metaspråkleg medvit på byrjarnivå vil seie å ha kompetanse om korleis språket er bygd opp og sett saman. Det å lære *om* ord, og ikkje berre ord, vil vere nyttig både tidleg og seint i språklæringsprosessen (Nagy, 2007). Kunnskap om grammatikk vil vere den same for alle ord, anten dei er enkle eller vanskelege. Til dømes vil det å lære at *bord* kan gå frå ubestemt til bestemt form ved å legge på endinga *-et*, vere overførbart til mange fleire ord, og kan dermed vere med på å utvikle både ordforrådet og det metaspråklege medvitet. I samsvar med isfjellmodellen til Cummins (1983) vil i tillegg utviklinga av eit metaspråkleg medvit kunne verke fordelaktig for alle språka eleven kan, ikkje berre på norsk, og vil difor vere gunstig i utviklinga av den samla språkkompetansen. Kartleggingsverktøyet skriv om både form, innhald, bruk, og språklæringsstrategiar. Det har særst stort fokus på ordlæringsstrategiar, og viktigheita av desse ved innlæring av eit nytt språk (Utdanningsdirektoratet, 2021). I læreplanen står det at elevane skal arbeide med «utvikling av strategier for å forstå nye ord, begreper og språklige mønstre» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4). Sidan viktigheita av ordlæringsstrategiar og utviklinga av eit metaspråkleg medvit kjem til uttrykk både i læreplanen og i kartleggingsverktøyet, er det eit viktig funn at dette ikkje er nemnd i lærebøkene i særleg stor grad.

6 Avsluttande refleksjonar

Før arbeidet med denne oppgåva starta, var inntrykket mitt at det ikkje fanst nokre læreverk for særskild norskopplæring, sidan alle andrespråklærarane eg hadde vore i kontakt med det meste brukte for eigne ressursar i undervisninga. Dette starta ideen om å undersøke lærebøker for særskild norskopplæring nærare. Alle elevar som har anna morsmål enn norsk har rett på særskild norskopplæring, og denne gruppa elevar utgjør over 6% av elevane i grunnskulen (Statistisk sentralbyrå, 2021). Sidan dette er ei såpass stor gruppe elevar, er det viktig at lærebøkene som vert brukt i undervisninga deira har høg nok kvalitet. Etter at den nasjonale godkjenningssordninga forsvann i år 2000 er det særskild viktig å møte læreverka med eit kritisk blikk. Basert på problemstillinga: *Korleis legg eit utval lærebøker for særskild norskopplæring til rette for ordforråds- og omgrepslæring?* har eg difor gjort eit forsøk på dette. For å finne ut om eg har fått svar på problemstillinga vil eg ta opp att dei fire forskingsspørsmåla og forsøke å svare på dei. Deretter vil eg drøfte litt rundt didaktiske implikasjonar oppgåva kan ha og korleis ein kan ta temaet vidare i forskinga.

Før eg fortset dette oppsummerande kapittelet vil eg berre påpeike at resultatane frå denne analysen ikkje kan brukast som grunnlag for generalisering. Når det er snakk om ei så lita mengd med datamateriell, bør ein vere forsiktig med å dra konklusjonar som generaliserer ei større gruppe. Samtidig kan resultatane vere med på å gje ei peikepinn på kva lærebøkene inneheld, og kan bidra til å leggje til grunn vidare forskning på området.

6.1 Kva slags ordforråd vert vektlagd i lærebøkene?

Det å vite akkurat kva for nokre ord som er dei mest naudsynte å lære først vil vere vanskeleg å seie noko om. Dei orda som er mest grunnleggjande, og dei orda eleven treng for å kunne kommunisere, vil variere basert på mange faktorar, som alder, familiebakgrunn og tidlegare skulegang, språksynet til læraren eller læreverket, og kva eleven sjølv ynskjer. Det er heller ikkje sikkert at desse orda samsvarer med kva ord som er lettast å lære. Når ein lærer eit nytt språk må ein i tillegg ha kunnskap i ei rekke ulike tema, som vil gjere at kunnskapen innanfor kvart tema kan verte avgrensande.

Eit av funna eg har gjort er at lærebøkene inneheld ei stor mengd konkrete ord, substantiv, og innhaldsord. Dette er ord som er viktige å lære, men mitt inntrykk er at det er for lite fokus på dei andre orda; funksjonsord og abstrakte ord. Desse orda er viktige for å få ein samanheng i språket. Frekvenslister sortert etter type ord i tekster og bøker viser at det er funksjonsord som vert brukt mest i det skriftlege språket (Golden, 2014, s. 45). Samtidig må ein òg kunne innhaldsord for å gje mening til funksjonsorda. I Tabell 5.1 såg me at ordklassane som inneheld funksjonsord er betydeleg mindre representert enn innhaldsorda i begge lærebøkene. Spesielt i *Norsk Start* kjem desse orda i liten grad fram.

Analysen viser at *Klar, ferdig, norsk!* eksponerer elevane for fleire bøyingsformer av kvart ord, samanlikna med *Norsk Start*, der orda konsekvent er presentert i grunnforma. Å lære seg ulike bøyingsformer av eit ord er viktig når ein lærer seg eit nytt språk, og er i tillegg

ein sentral del av utviklinga av eit metaspråkleg medvit. Ord kan ha ulike bøyingsformer, og dei ulike formene vil påverke innhaldet til ordet og korleis ein bruker det.

Ser me tilbake til omgrepstrekanten (Figur 3.3) til Kjelaas (2021) vil mange av dei orda som skal lærast vere ord som eleven kanskje kan på andrespråket, og difor berre treng eit nytt norsk ord på, mens det kan òg vere at dei treng å lære alle tre sidene av trekanten, *ord*, *konnotasjon* og *denotasjon*. Med tanke på konnotasjon er begge læreverka si lærarrettleiing opptekne av at elevane skal få felles opplevingar som kan brukast vidare i ordinnlæringa. Dette er med på å gje elevane assosiasjonar og erfaringar knytt til ulike ord, som er viktig i omgrepspanninga. Denotasjon, altså definisjonen til ordet, er den som vert lagt minst vekt på i begge læreverka. Orda er berre presentert med illustrasjonar, ikkje tekst eller omsetjing til andre språk. Dette kan, som nemnd tidlegare, verte ei utfordring dersom elevane har andre tradisjonar eller kulturforskjellar som gjer at å tolke tydinga til ein illustrasjon kan vere krevjande.

6.2 I kva grad legg læreverkene til rette for at elevane skal lære seg både kvardagspråk og akademisk språk?

Det er vanskeleg å skilje mellom kva som er akademisk språk og kva som er kvardagspråk, spesielt for dei yngste elevane. I analysekapittelet drøfta eg rundt dette. Likevel er det viktig at lærarane er medvitne på dette når dei underviser i omgrepspanning, slik at elevane vert eksponert for begge deler. Som me har sett er det mange elevar som har problem med akademisk ordforråd når dei kjem høgare opp i klassesetninga (Cummins, 1979).

Av den inndelinga eg gjorde av temaa i læreverkene kom det fram at det er omtrent halvparten av temaa som legg til rette for eit kvardagsleg ordforråd, og halvparten som legg til rette for akademisk. Samtidig er det, spesielt i *Norsk Start*, ikkje alle orda som står i ordbankane som er relevante for temaet. I lærarrettleiingane er det heller ikkje lagt noko fokus på ulike typar ordforråd, anna enn at i *Klar, ferdig, norsk!* står det at det er viktig å legge til rette for utvikling av eit akademisk ordforråd. Akkurat korleis ein skal gjere dette, og korleis læreverka har lagt til rette for at elevane skal kunne gjere dette, kjem ikkje tydeleg fram. Forsking (bl.a. Cummins, 1979; Gimbel, 1995; Vygotskij, 1986) tilseier at ein treng meir fokus på akademisk språk i skulen. Dette gjeld for alle elevar, men spesielt andrespråklege. Dette vert ikkje i særleg grad spegla i læreverka. Akkurat kvifor læreverka har valt å fokusere på ordforrådet i dei temaa dei har gjort, er uklart. Eg skulle ynskje det kom tydlegare fram i lærarrettleiingane kvifor dei har teke dei vala dei har. Ein stor del av temaa er like eller tilnærma like i begge læreverka, og det er naturleg å tenkje at dei har gjort nokre av dei same tankane, men akkurat korleis denne prosessen gjekk føre seg burde kome tydelegare fram.

Førfaglege ord, fagspesifikke ord og ord som inneheld grammatiske metaforar er dei mest naudsynte i eit ordforråd, det er ikkje nok med berre kvardagslege (Golden & Magnusson, 2019; Golden, 2005; Juuhl et al, 2010; Aamotsbakken et al., 2004). Spesielt metaforar fann eg ikkje bruk av i nokre av læreverka. Metaforbruk kan seiast å vere ein del av det akademiske ordforrådet, og som forskning tilseier er dette essensielt å arbeide med i andrespråksopplæring, så kvifor er det ikkje eingong nemnd i lærarrettleiingane? Ein kan argumentere, både under akademisk språk og bruk av metaforar, at dette er noko som vil verte meir relevant når elevane er eldre, og at på småtrinnet, som denne oppgåva er

basert på, vil det ikkje vere relevant. Samtidig vil det aldri vere for tidleg å starte med det, så lenge det skjer på eit aldersadekvat nivå. Jamfør Cummins (1981) tek det opp til 7 år å lære seg eit akademisk språk, og dette kan ta endå lenger tid dersom ein ikkje startar tidleg nok.

6.3 I kva grad vert metaspråkleg medvit og ordlæringsstrategiar vektlagd?

På same måte som med metaforar og akademisk språk, er det aldri for tidleg å starte med utviklinga av eit metaspråkleg medvit. Jamfør omgrepstrekanten vil det variere kor mange ord som må lærast i sin heilskap, og kor mange ord som berre trengs å lærast på norsk. Ein må òg hugse at sjølv elevar med lik språkbakgrunn, alder og utdanning framleis ikkje vil lære på same måte. Det er umogleg å finne ein bestemt måte å drive med ordlæring. Som lærar er ein nøydd til å tilpasse undervisninga til eleven, og bruke mange ulike innfallsvinklar for å gje eleven dei beste moglegheitene for læring. Ulike undervisningsopplegg vil fokusere på ulike sider av ordlæringa, og ulike ord og ulike behov vil krevje ulike teknikkar. Difor er det viktig med lærebøker som bruker mange innfallsvinklar i ordlæringa, og som kan hjelpe læraren å tilpasse undervisninga på best mogleg måte.

Golden og Magnusson (2019) skildrar eit behov for eksplisitt undervisning i ordforrådsutvikling i den norske skulen. Det finst argumenter både for og mot eksplisitt ordlæringsundervisning. Vygotskij (1986/2008) meinte at ei direkte innlæring av omgrep ikkje vil vere føremålstenleg. Det er alt for mange ord i språket til at det er mogleg å lære alle på ei gong. Difor vil det heller vere føremålstenleg å leggje fokuset på ordlæringsstrategiar, og legge til rette forholda for andre element som kan påverke ordforrådet, som å lese, lytte, og samtale (Golden, 2014, s. 179). På den andre sida vil direkte ordundervisning kunne vere fordelaktig for elevane. Når læraren legg merksemda på eit nytt ord, vil det gjere eleven òg merksam på nye ord. I tillegg kan det vere elevar som har utfordringar med lesing eller skiving, og då kan det vere lurt å finne andre innfallsvinklar for ordlæringa. Storleiken på ordforrådet er essensielt i utviklinga av leseforståingskompetanse (Lervåg & Aukrust, 2010). Spesielt i startfasen, når det er veldig mange ord som er ukjende, kan det vere krevjande å bruke lesing som ein måte å auke ordforrådet på. Ein kan òg tenke seg at det er spesielt viktig at elevane er aktive i eiga læring når det gjeld utvikling av ordforråd. Ordforrådsutvikling er noko som fortset gjennom heile livet. Det stoppar ikkje når ein er ferdig på skulen.

Samla sett, gjennom å sjå på forsking som er gjort, på læreplanar, og på kartleggingsverktøyet, ser ein at det for det meste er einigheit om at det er naudsynt og nyttig å fokusere på metaspråkleg ordundervisning hjå elevar med andrespråk. Det kjem likevel ikkje tydeleg fram gjennom analysen min om læreverka vektlegg det same. Dette kan ha noko å gjere med at eg berre har sett på ordlistene. Analysen vil jo heller ikkje gjenspegle korleis situasjonen er i røynda, sidan lærarane kan bruke supplerande materiale, nettressursar, oppgåvebøker og andre element i undervisninga. Ein kunne likevel ynskja at det kom litt tydelegare fram i læreverka at eit metaspråkleg medvit er viktig i ordlæringsprosessen, spesielt i lærarrettleiinga, som har som funksjon å rettleie læraren i undervisninga. Ser me tilbake til isfjellmodellen til Cummins (1983), viser den at ein person ikkje har ulike språkkompetansar i ulike språk, men heller éin samla språkkompetanse. Dersom ein elev får utvikle det metaspråklege medvitet, og får lære mange forskjellige

ordlæringsstrategiar, vil det vere gunstig ikkje berre for den norske språkkompetansen, men alle språka som eleven kan.

6.4 *Er omgrepslæringa som er presentert i lærebøkene i tråd med læreplanen?*

Analysen viser at læreverka stiller seg til læreplanen LK06 til ei viss grad. Dersom me ser nærare på eit utval av kompetansemåla, kan me sjå at i høve til ordforrådslæring er det stort samsvar. Elevane skal lære å «forstå og bruke sentrale ord og uttrykk for å dekke grunnleggende behov i skolen og i fritiden» og «uttrykke egne følelser, tanker og ønsker» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 4). I tillegg er eit av hovudformåla med LK06 at den skal «bidra til å utvikle elevenes ordforråd og begrepsforståelse i ulike fag» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Dette kjem til uttrykk i begge lærebøkene. Det som derimot ikkje vert uttrykt like tydeleg i bøkene er læringsstrategiar, og dette er vektlagt fleire gonger i LK06. Mellom anna skal elevane «samtale om eget arbeid med å lære det nye språket og bruk av ulike læringsstrategier» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 5), og det skal «legges til rette for at elevene gjennom utvikling av gode læringsstrategier og innsikt i egen språklæring utvikler sine norskspråklige ferdigheter så raskt som mulig» (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 2). Ut i frå mine funn vil eleven ikkje kunne nå desse måla berre ved bruk av læreverka eg har analysert, sidan språklæringsstrategiar ikkje har fått så stor plass.

Kartleggingsverktøyet, som er laga saman med den nye læreplanen LK20, viser at andrespråksforskinga har kome lenger enn det som er presentert i læreverka. I verktøyet og i LK20 er det eit eige område for ordforråd, ikkje integrert i dei andre delane som i LK06, sidan dette er meir vektlagt i fagfeltet enn tidlegare. Læreverka er til ein viss grad i tråd med LK06, men kartleggingsverktøyet viser at ordforrådsforskinga har kome lenger, og difor er det eit behov for oppdaterte læreverk som er i tråd med den nye læreplanen og kartleggingsverktøyet.

6.5 Didaktiske implikasjonar og vegen vidare

I denne delen vil eg leggja vekt på kva implikasjonar funna mine kan ha for den særskilde norskundervisninga i skulen, og korleis prosjektet kan vere med å påverke forskingsfeltet vidare. Ein kan sjå frå den tidlegare forskinga at det meste av forskinga innan læreverk og særskild norskopplæring handlar om minoritetsspråklege si bruk av lærebøker som er laga til ordinær undervisning. Det viser eit generelt behov for forskning på lærebøker for minoritetsspråklege elevar, spesielt dei som er retta mot særskild norskopplæring (Juuhl et al., 2010; Skjelbred & Aamotsbakken, 2007). Det hadde vore positivt dersom prosjektet mitt kunne vore med på å rette fokus på lærebøker for den særskilde norskopplæringa, særleg med tanke på ord- og omgrepslæringa, og vist kor viktig dette temaet er.

Funna i studien viser at det må rettast meir merksemd mot at dei minoritetsspråklege elevane får opplæring i akademisk språk, som faguttrykk og metaforar, for å kunne minke prestasjonsgapet som gjerne oppstår mellom majoritetsspråklege og minoritetsspråklege elevar i den norske skulen, jamfør OECD-rapporten frå 2009 (Taguma et al., 2009, s. 8). Ser me tilbake til Aamotsbakken (2004), fann ho at læremiddel bør ha større fokus på metaforar i språket, på fagterminologi og bruk av ordlister. Sjølv om dette er ein gammal rapport, har eg kome fram til den same konklusjonen basert på mine funn.

Rammene for denne oppgåva har gjort at eg har måtta avgrense prosjektet til å berre sjå på læreverka. Til vidare forskning kunne det vore spanande å sjå på lærar- og elevperspektivet. Moglege spørsmål å forske på kan vere: Kva syns lærarane og elevane om lærebøkene? Korleis vert eigentleg lærebøkene brukt i praksis i klasseromma? Korleis oppfattar elevane lærebøkene? Og kva ynskjer lærarane meir eller mindre av i bøkene? Dersom det etter kvart vert produsert nye læreverk som dekkjer den nye læreplanen, hadde det òg vore spanande å samanlikne dei og sjå på utviklinga. Har læreverka til dømes meir fokus på ordforrådslæring eller metaforar? Rambøll (2006) sin rapport fann at lærarar etterspør læremiddel tilpassa særskild norskopplæring, og at denne gruppa ikkje er prioritert blant læremiddelutviklarane. Sjølv om denne rapporten er laga i samanheng med innføringa av LK06, kan me framleis sjå tendensar til dette ved innføringa av LK20. No, to år etter innføringa, manglar det framleis læreverk som er i tråd med den gjeldande læreplanen. Det vert spanande å sjå på korleis lærebøkene legg til rette for ordforråds- og omgrepslæring når dei nye bøkene kjem.

Referansar

- Alver, V. (2004). Å lese tekster på andrespråket. Et undervisningseksempel fra mellomtrinnet. I E. Selj, E. Ryen & I. Lindberg (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråkslæring og andrespråksundervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Askeland, N. (2015). Metaforer i fagtekster og lærebøker. Retoriske og pedagogiske utfordringer. I E. Maagerø & E. S. Tønnesen (Red.). *Å lese i alle fag* (2. utg., s. 96–118). Universitetsforlaget.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons.
- Bloom, P. (2002). *How Children Learn the Meanings of Words*. The MIT Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism, No. 19*, 198–205. Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A Reassessment. *Applied linguistics, 2*(2), 132–149.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly, 6*(4), 373–386.
<https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Gadamer, H.-G. (2020). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Oms.). Cappelen's upopulære skrifter. (Opphavsleg utgjeven 1986).
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skapaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Universitetet i Oslo.
https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gimbel, J. (1995). Bakker og udale. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og kulturpædagogik, 1*(3), 28–34. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/116383>

- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. & Magnusson, U. (2019). Nyere forskningsresultater på andrespråksskriving i Norge og Sverige med særlig vekt på andrespråkselevs skriving i skolefagene. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1–23. <https://doi.org/10.5617/adno.6475>
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I A. Hvenekilde & E. Ryen (Red.). «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*». (s. 170–175). Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2006). Minoritets elever og ordforrådet i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall (Red.). *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborgs universitet.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.). *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling (s. 190–213)*. Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A., Mac Donald, K. & Ryen, E. (2014). *Norsk som fremmedspråk: grammatikk* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Halvorsen, Å. & Madsen, A. (2011). *Klar, ferdig, norsk! Lærerens bok*. Fagbokforlaget.
- Halvorsen, Å. & Madsen, A. (2020). *Klar, ferdig, norsk! Biletordbok* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haukås, Å. (2014). Metakognisjon om språk og språklæring i et flerspråklighetsperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 8(2), 1–16.
- Iversen, H. M., Otnes, H. & Solem, M. S. (2011). *Grammatikken i bruk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, S. H. & Veslestølen, S. (2017). *Norsk Start Kom i gang! Trinn 1–4*. Cappelen Damm.
- Juuhl, G. K., Hontvedt, M. & Skjelbred, D. (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/laremiddelforskning_lk06.pdf

- Kjelaas, I. (2009). «Trollet bodde i vann med fart i» – om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA norsk som andrespråk*, 25(2), 58–88.
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (2. utg., s. 97–116). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lindgren, S. (2011). Tekstanalyse. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.). *Mange ulike metoder* (s. 266–279). Gyldendal Akademisk.
- Lyster, S.-A. H. (2012). *Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Na, L. & Nation, I. S. P. (1985). Factors Affecting Guessing Vocabulary in Context. *RELC Journal*, 16(1), 33–42. <https://doi.org/10.1177/003368828501600103>
- Nagy, W. (2007). Metalinguistic Awareness and the Vocabulary-Comprehension Connection. I R. K. Wagner, A. E. Muse & K. R. Tannenbaum (Red.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (s. 52–74). Guilford Press.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- Nyegaard, S. B. (2019). *Norsk Start Kom i gang! 1–4 Lærerveiledning*. Cappelen Damm.
- Nygård, M. & Solheim, R. (2021). Å møte skulestartarane: Språklege erfaringar og språklæring. I M. Nygård & C. Bjerke (Red.). *Norskboka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7* (2. utg., s. 15–30). Universitetsforlaget.

- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1946). *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (8. utg.). Harcourt, Brace & World.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (2. utg.). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Rambøll. (2015). *Evaluering og behovsundersøkelse av læremidler med statstilskudd*. Rambøll management. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-og-behovsundersokelse-av-laremidler-med-statstilskudd.pdf>
- Rønning, W. (2008). «Sammenhengen mellom undervisning og læring» – fokus på læreplan og læremidler. I W. Rønning (Red.). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag* (NF-rapport nr. 2-2008). Nordlandsforskning. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport_1_nordforsk.pdf
- Selj, E. (2019). Å lese og å arbeide med fagtekster på andrespråket. I E. Selj & E. Ryan (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 178–200). Cappelen Damm Akademisk.
- Senter for IKT i utdanningen. (2014). *Rapport fra kartleggingen av digitale læringsressurser*. Kunnskapsdepartementet.
- Skjelbred, D. & Aamotsbakken, B. (2007). *Det flerkulturelle perspektivet i lærebøker og andre læremidler*. Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-16/rapp16-2003.pdf>
- Skjelbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler – Sluttrapport*. (Rapport nr. 12-2003). Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E. & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen–folkeskolen–grunnskolen 1739–2013*. Universitetsforlaget.
- Skrunes, N. (2010). *Lærebokforskning. En eksplorerende presentasjon med særlig fokus på Kristendomskunnskap, KRL og Religion og etikk*. Abstrakt forlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Elevar med morsmålsopplæring og særskild norskopplæring* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, etter landbakgrunn* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education. Norway*. OECD.
- Theil, R. (2015). Fonetikk og fonologi. I I. B. Budal (Red.). *Språk i skolen* (s. 13–78). Fagbokforlaget.
- Torvatn, A. C. (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen. En studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. (Rapport nr. 13–2004). Høgskolen i Hedmark.
- Traavik, H. & Alver, V. R. (2016). *Skrive- og lesestart: Skriftspråksutvikling i småskolealderen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Uri, H. (2004). *hva er SPRÅK*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR7-01). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://www.udir.no/kl06/NOR7-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. september). *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Vygotskij, L. S. (2008). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. T. Roster, Oms.). Gyldendal Akademisk. (Opphaveleg utgjeven 1986).
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryan (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54–77). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2019). Grunnleggende norsk for språklige minoriteter: sett i lys av fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og konstruktivistisk læringsteori. I E. Selj & E. Ryan (Red.). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 279–296). Cappelen Damm Akademisk.
- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn, A. C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold. http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-02/rapp2_2005.pdf

