

Emma Solberg

# Læreres arbeid med ord- og begrepslæring for andrespråkselever

En kvalitativ studie av tre læreres praksis

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Anne Mette Sunde

Mai 2024



Emma Solberg

# Læreres arbeid med ord- og begrepslæring for andrespråkselever

En kvalitativ studie av tre læreres praksis

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Anne Mette Sunde  
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke hvordan et utvalg lærere arbeider med ord- og begrepslæring, med særlig fokus på elever med norsk som andrespråk. Jeg har studert i hvilken grad lærerne opplever arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvilke arbeidsmåter og tilpasninger de anvender i arbeidet for å tilpasse undervisningen slik at både førstespråkselever og andrespråkselever kan ta del i den. Med bakgrunn i målet i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, ønsket jeg i tillegg å undersøke lærernes syn på å inkludere flerspråklighet som en ressurs ved ord- og begrepstillegg, men også generelt i skolen.

Studien har en kvalitativ tilnærming der jeg har gjennomført semistrukturerte intervju med tre lærere som jobber med ulike trinn på barneskolen. Ved gjennomføring av intervju ville jeg få en innsikt i lærernes tanker, opplevelser og refleksjoner rundt arbeidet, samt hva det er ved deres undervisningspraksis de opplever som velfungerende og eventuelt utfordrende. Studiens teoretiske rammeverk er delt i to, og vil vektlegge andrespråksperspektivet. Den første delen baserer seg på litteratur om, og tidligere forskning på, ordforråd og ord- og begrepstillegg, mens den andre delen baserer seg på teori om didaktiske perspektiver knyttet til læreres rolle i arbeidet, samt hvordan kunnskap og innstilling kan ha påvirkning på praksis.

Undersøkelsens funn viser at til som grunnlag for å vurdere ord- og begrepslæring og elevenes flerspråklige kompetanse som viktig og positivt, må man som lærer ha en kompetanse og kunnskap om hvilken påvirkning et godt ord- og begrepsforråd har for elevene, og hvordan elevenes førstespråk kan være en ressurs som kan brukes ved andrespråkstillegg. Til grunn for en positiv innstilling og holdning trengs altså kunnskap om ord- og begrepslæring, flerspråklig utvikling, og at flerspråklighet kan være et gode for elevene.

# Abstract

This master's thesis aims to examine how a selection of teachers work with word and concept learning, with a particular focus on pupils with Norwegian as a second language. I also wanted to gain insight into how teachers perceive word and concept learning as important, and what methods and adaptations they employ in their work to ensure that both first-language and second-language learners can participate in the instruction. In line with the objectives of the Curriculum for Knowledge Promotion 2020, I also wanted to investigate teachers' views on incorporating multilingualism as a resource in word and concept acquisition, as well as generally in school.

The study employs a qualitative approach, where I conducted three semi-structured teacher interviews with teachers working at various levels in primary school. Through these interviews, I aimed to gain insight into teachers' thoughts, experiences and reflections on their work, as well as what aspects of their teaching practices they perceive as effective or challenging. The theoretical framework of the study is divided into two parts, emphasizing the perspective of second language acquisition. The first part is based on literature and previous research on vocabulary and word/concept acquisition, while the second part draws on theory about didactic perspectives related to teachers' roles in their work, and how knowledge and attitudes influence practice.

The findings of the study indicate that to assess word and concept learning and pupils' multilingual competence as something important and positive, teachers must have knowledge and understanding of the impact that a good vocabulary and conceptual understanding have on students, and how pupils' first language can be a resource in second language acquisition. Thus, a positive attitude and approach require knowledge about word and concept learning, multilingual development, and the recognition that multilingualism can be beneficial for pupils.

# Forord

Det går mot sommer og sommerferie, og etter fem år som lærerstudent står jeg med en ferdigskrevet masteroppgave i hånda. Masterprosessen har bestått av mange oppturer og nedturer, det har vært tidkrevende og utfordrende, men det har også vært interessant og lærerikt. Med god hjelp og støtte har jeg kommet meg gjennom det, og med dette er det flere som fortjener en takk!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, Anne Mette Sunde. Selv om jeg til tider har blitt overveldet over all respons i form av kommentarer og småprik, har dine konkrete tilbakemeldinger vært til meget stor hjelp.

Jeg vil også takke de tre utvalgte lærerne som stilte opp til intervju i en travel skolehverdag. Uten akkurat deres kunnskap og erfaringer, hadde ikke denne masteroppgaven vært den samme.

I tillegg vil jeg takke både nære og kjære som har vært der gjennom prosessen med meg, og som har vært der når jeg har trengt små pauser fra masterskrivinga. Takk for alle skrivestunder og lange skrivekvelder, vi har vært frustrerte og ekstremt lei, men sammen har vi klart det.

Avslutningsvis vil jeg også takke alle mine medstudenter i klasse B for fem fine år på lærerutdanning. En ekstra stor takk til Silje og Madeleine, uten dere to hadde ikke studietiden vært den samme!

Trondheim, våren 2024

Emma Solberg

# Innholdsfortegnelse

|  |     |
|--|-----|
| <b>Sammendrag</b> .....                                    | v   |
| <b>Abstract</b> .....                                      | vi  |
| <b>Forord</b> .....  | vii |
| Figurer .....  | x   |
| <b>1 Innledning</b> .....                                  | 12  |
| 1.1 Tema og problemstilling .....                          | 12  |
| 1.2 Begrepsavklaring .....                                 | 12  |
| 1.3 Den flerspråklige skolen .....                         | 13  |
| 1.4 Tidligere forskning .....                              | 14  |
| 1.5 Oppgavens oppbygging .....                             | 15  |
| <b>2 Teori og bakgrunn</b> .....                           | 16  |
| 2.1 Ord og begrep .....                                    | 16  |
| 2.1.1 Andrespråkselever og ordforråd .....                 | 16  |
| 2.1.2 Ord versus begrep .....                              | 18  |
| 2.1.3 Isfjellmodellen – felles fundament .....             | 20  |
| 2.1.4 Å kunne et ord .....                                 | 21  |
| 2.1.5 Hverdagsspråk og skolespråk .....                    | 22  |
| 2.2 Didaktiske perspektiver på ord- og begrepslæring ..... | 25  |
| 2.2.1 Læreres rolle, kunnskap og innstilling .....         | 25  |
| 2.2.2 Bruk av flere språk for å lære norsk .....           | 26  |
| 2.2.3 Arbeidsmåter .....                                   | 26  |
| 2.3 Oppsummering av teorikapittel .....                    | 30  |
| <b>3 Metodekapittel</b> .....                              | 31  |
| 3.1 Kvalitativ metode .....                                | 31  |
| 3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju .....                  | 32  |
| 3.1.2 Utarbeiding av intervjuguide .....                   | 32  |
| 3.1.3 Utvalg av informanter .....                          | 34  |
| 3.1.4 Analyse og bearbeiding av data .....                 | 34  |
| 3.2 Personvern og etiske betraktninger .....               | 35  |
| 3.3 Evaluering av forskningsmetode .....                   | 36  |
| 3.3.1 Pålitelighet og gyldighet .....                      | 36  |
| 3.3.2 Forskerrollen og mulige feilkilder .....             | 37  |



|          |  |    |
|----------|--|----|
| <b>4</b> | <b>Presentasjon og teoretisk analyse av datamateriale</b> .....                                  | 39 |
| 4.1      | Andreas.....   | 39 |
| 4.1.1    | Viktigheten av ord- og begrepslæring.....  | 40 |
| 4.1.2    | Arbeidsmåter og tilpasninger, og anvendelse av flerspråklighet som ressurs.....                  | 41 |
| 4.1.3    | Refleksjon rundt det skisserte opplegget.....  | 43 |
| 4.2      | Vilde .....  | 44 |
| 4.2.1    | Viktigheten av ord og begrepslæring .....  | 44 |
| 4.2.2    | Arbeidsmåter og tilpasninger, og bruk av flerspråklighet som ressurs                             | 45 |
| 4.2.3    | Refleksjon rundt det skisserte opplegget.....  | 47 |
| 4.3      | Sanna .....  | 47 |
| 4.3.1    | Viktigheten av ord og begrepslæring .....  | 48 |
| 4.3.2    | Arbeidsmåter og tilpasninger, og anvendelse av flerspråklighet som ressurs.....                  | 49 |
| 4.3.3    | Refleksjon rundt det skisserte opplegget.....  | 51 |
| <b>5</b> | <b>Oppsummerende diskusjon og avslutning</b> .....   | 52 |
| 5.1      | Funn.....  | 52 |
| 5.1.1    | I hvilken grad omtales arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvorfor? .....            | 52 |
| 5.1.2    | Hvilke arbeidsmåter, tilpasninger og strategier benyttes?.....                                   | 53 |
| 5.1.3    | I hvilken grad anvender lærerne elevenes førstespråk i arbeidet med ord- og begrepslæring? ..... | 54 |
| 5.2      | Overordnede perspektiver .....   | 55 |
| 5.3      | Avslutning .....   | 56 |
| <b>6</b> | <b>Vedlegg 1 - intervjuguide</b> .....   | 63 |
| <b>7</b> | <b>Vedlegg 2 - godkjent søknad fra Sikt</b> .....  | 66 |
| <b>8</b> | <b>Vedlegg 3 - informasjonsskriv og samtykkeskjema</b> .....                                     | 67 |

# Figurer

|  |    |
|--|----|
| Figur 1: Begrepstrekanten etter inspirasjon fra Kjelaas, (2021, s. 106).<br>Forståelse av ordet "jordbær" .....  | 19 |
| Figur 2: Begrepstrekanten etter inspirasjon fra Kjelaas (2021, s. 106).<br>Forståelse av "snø" .....             | 20 |
| Figur 3: Isfjellmodellen til Cummins (2017, s. 140) .....  | 21 |
| Figur 4: Bloom & Laheys' språkkompetansemodell (1978, s. 11-12).....   | 22 |
| Figur 5: Progresjon i arbeidet med ordforråd hos andrespråkselever (Som<br>gjengitt i Kjelaas, 2022, s. 98)..... | 24 |



# 1 Innledning

## 1.1 Tema og problemstilling

En god ord- og begrepsforståelse er grunnleggende for en språklig og akademisk utvikling, og det er derfor helt avgjørende at man i skolen prioriterer denne typen læring gjennom varierte undervisningsmetoder og ved bruk av støttende ressurser. Dette krever en bevisst innsats fra lærere, og kanskje særlig i møte med andrespråkselever, da det å lære seg et nytt språk innebærer å tilegne seg nye ord, men også å forstå ords betydning. I læreplanen i norsk (se kapittel 3.1) er det blant annet tydelig vektlagt at elevenes flerspråklighet skal anvendes som ressurs i opplæringen, men ifølge Palm (2021, s. 47) er det likevel stor avstand mellom målene i læreplanen og det som faktisk skjer i klasserommet. Med utgangspunkt i dette er det behov for videre forskning på hvordan lærere arbeider, og kan arbeide, med ord- og begrepslæring for andrespråkselever der flerspråkligheten inkluderes som ressurs i arbeidet

Jeg formulerte følgende problemstilling: *Hvordan arbeider et utvalg lærere med ord- og begrepsforståelse for elever med norsk som andrespråk?*

For å undersøke ulike aspekter ved læreres arbeid med dette, og for å få et mer helhetlig bilde, har jeg også valgt å formulere tre forskningsspørsmål. Disse legger grunnlaget for oppgavens teoridel, og vil fungere som et rammeverk for å kommunisere og organisere funnene mot slutten av oppgaven:

1. *I hvilken grad omtales arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvorfor?*
2. *Hvilke arbeidsmåter, tilpasninger og strategier benyttes?*
3. *I hvilken grad anvender lærerne elevenes førstespråk i arbeidet med ord- og begrepsutvikling og hvorfor?*

For å få en dypere innsikt i læreres arbeid med ord- og begrepslæring for andrespråkselever har jeg valgt å gjennomføre intervju med tre lærere, som jeg i denne oppgaven har valgt å kalle Andreas, Vilde og Sanna. Andreas jobber på 6. trinn, Vilde har ansvar for den særskilte norskundervisningen (videre omtalt som SNO-undervisning) for elever på 1.- 4-trinn på samme skole som Andreas, mens Sanna jobber som kontaktlærer på 5. trinn på en annen skole.

## 1.2 Begrepsavklaring

I dagens globaliserte samfunn er det å kunne språk mer enn bare en nødvendighet, det er også en verdifull ferdighet og ressurs. For å beskrive menneskers språklige kompetanse anvendes det ulike typer begreper, og disse vil avklares her. Det finnes ingen helt konkret definisjon av det å være flerspråklig, nettopp fordi det å være flerspråklig kan tolkes så ulikt fra individ til individ (NOU 2010:7, kap. 2). Det vanligste i dag er å anvende en funksjonell tilnærming, der man knytter flerspråklighet til det å

bruke to eller flere språk i dagliglivet (NOU 2010:7, kap. 2). Flerspråklighet trenger dermed nødvendigvis ikke å knyttes til det å kunne lese og skrive på de ulike språkene man kan, men det også handler om det å kunne bruke språkene muntlig (Palm, 2018, s. 117).

Morsmål brukes ofte om det språket et barn lærer seg først, bruker mest og identifiserer seg med. Dette språket er det språket som i utgangspunktet er foreldrenes språk, og det som brukes som kommunikasjonsspråk i barnets hjem (NOU 2010:7, kap.2). Førstespråket er det språket man tilegner seg først, og i mange tilfeller vil dette være likt som morsmålet (NOU 2010:7, kap.2). Alle språk man lærer etter førstespråket vil være et andrespråk, men trenger ikke nødvendigvis å være det andre språket man lærer (NOU 2010:7, kap.2). I motsetning til andrespråk, der språket tilegnes i situasjoner der språket er i bruk, har man også språk som læres i situasjoner uten eksponering for språket, men gjennom undervisning der språket er faget (Bjerke & Johansen, 2021, s. 195). Dette omtales som fremmedspråk, altså et språk som er annerledes enn ens eget morsmål eller førstespråk. Videre i denne oppgaven vil jeg anvende termen andrespråkselever for elever med andre førstespråk enn norsk, og termen førstespråkelever for elever med norsk som førstespråk.

### 1.3 Den flerspråklige skolen

Dagens Norge er et flerkulturelt samfunn med et økende språklig og kulturelt mangfold, der mange elever vil være i en språklig situasjon der de veksler mellom to eller flere språk i hverdagen. Barna man møter i skolen er en sammensatt gruppe når det kommer til språklig bakgrunn og språk man behersker, og ikke alle vil ha tilgang til de samme tilbudene. Skolene i Norge har ulike utgangspunkt for å organisere særskilt norskopplæring (videre omtalt som SNO), en forsterket opplæring i norsk, tospråklig fagopplæring, opplæring både på elevens morsmål og norsk, og morsmålsopplæring, opplæring i og på førstespråket til andrespråkselever (NAFO, 2024). Noen skoler har også egne innføringsklasser for nyankomne elever, der elevene får en intensiv norskopplæring i tillegg til opplæring i skolefagene (NAFO, 2024).

Med dette vil norsklærere i dagens skole møte på utfordringer i arbeidet med norskfaget. For selv om vi ofte omtaler norskfaget i skolen som et morsmålsfag, vet man at i de fleste klasserom er det elever som ikke har norsk som sitt morsmål (Palm, 2021, s. 47). Ikke alle elever får tilbudene de trenger for å mestre det norske språket, og blir plassert i ordinære klasser før de er klare for det. Med utgangspunkt i dette er det nødvendig å vite noe om ord- og begrepslæring og hvilken betydning det vil ha for andrespråkselever, men også hvor viktig det er at lærere sitter på en kompetanse om slik læring. På bakgrunn av teorier om flerspråklighet diskuteres det hvilke konsekvenser det språklige mangfoldet kan få for forståelsen av norskfaget (Palm, 2021, s. 46). Men selv om det kan oppstå utfordringer knyttet til at elevene i dagens skole har forskjellige morsmål i norskfaget, vil dette mangfoldet av språk i klasserommet også kunne anvendes som en ressurs i arbeidet med faget (Bjerke & Johansen, 2017, s. 193). Med bakgrunn i flerspråklighetsforskning (for eksempel García & Wei, 2019), har det lenge vært en anbefaling å se på elevers språkkunnskaper i andre språk enn undervisningsspråket som en ressurs i opplæringen. I Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20) kan man tydelig se dette, for under norskfagets relevans og sentrale verdier står det:

«Elevene skal bli trygge språkbrukere gjennom arbeid med faget norsk, og de skal bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020).»

Det er dermed helt avgjørende at lærere inkluderer dette i undervisning, men i rapporten fra den landsdekkende kvantitative undersøkelsen *Rom for språk?* om språkbruk i skolen, kom det derimot frem at flerspråklige tilnæringsmåter er forholdsvis lite utbredt i grunnskolen (Ipsos, 2015, s. 14-25). Ifølge Palm (2021, s. 47) kan resultatene i rapporten (Ipsos, 2015) tyde på at lærere opplever det som utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i opplæringa på en måte som inkluderer og aktiviserer elevene. I den sammenheng er det et viktig spørsmål, hvordan kan lærere utnytte mangfoldet og den store språkkompetansen elevene sitter på som en stimulans og ressurs i arbeidet med ord og begreper? Gjennom en bevisst og tilpasset tilnærming til begrepslæring kan man bidra i å styrke andrespråkselevens språkferdigheter og deres generelle læring i skolen, samtidig som det fremmes en inkluderende og respektfull holdning til flerspråklighet og kulturelt mangfold.

I arbeidet med dette er det også viktig å bemerke seg at det å anvende flerspråklig kompetanse som ressurs i opplæringa innebærer mer enn det å bare bruke og bygge videre på elevenes språklige bakgrunn. En god flerspråklig opplæring innebærer også at man anerkjenner elevenes identitet, og ser den kunnskapen, erfaringene og ferdighetene de tar med seg inn i skolens fellesskap. Kjelaas & Fagerheim (2021, s. 36) sier blant annet at alle elever, uavhengig bakgrunn, må bli sett på som kompetente og ressurssterke individer. Å være en del av et inkluderende fellesskap, og det å ha en opplevelse av tilhørighet, er ekstremt viktig for menneskers trivsel, utvikling og livskvalitet, og i den sammenheng vil skolen være en av samfunnets viktigste sosialiseringsinstitusjoner (Palm, 2017, s. 25). I boka *Inkluderende og flerspråklig opplæring* viser Lunde og Aamodt (2017) blant annet til at gjennom språklig tilrettelegging og synliggjøring, og ved å bruke erfaringer og språk som ressurs, vil alle få denne muligheten til å kunne delta i det sosiale fellesskapet. Skolen må legge til rette for et flerspråklig fellesskap hvor både lærere, elever og foresatte er åpne for, og tydelige på, at ulike språk er ønskede og velkomne, der elevene får internalisert språklige praksiser som noe positivt.

## 1.4 Tidligere forskning

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan arbeider et utvalg lærere med ord- og begrepslæring for elever med norsk som andrespråk?* vil jeg her presentere noe tidligere forskning som er gjort på dette området.

Kjelaas (2019) har skrevet en artikkel med navnet «*Trollet bodde i vann med fart i*», som handler om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. Artikkelen tar for seg stimulering og kartlegging av flerspråklige førskolebarns språkkompetanse, primært ord- og begrepskompetanse. Kulbrandstad, Egeland, Nordanger og Olin-Scheller (2020) har også gjennomført relevant forskning og skrevet en artikkel som omhandler andrespråklæreres oppfatninger. Her stiller de et vesentlig

spørsmål om nettopp sammenhengen mellom læreres oppfatninger og praksis, og hvordan denne sammenhengen kan utforskes.

Lunde & Aamodt (2017) viser også til tidligere forskning som beskriver metoder og praksis som virker fremmende på elevers læring og trivsel. Gjennom språklig tilrettelegging og synliggjøring, og ved å bruke erfaringer og ulike språk som ressurs, mener det at alle elever får mulighet til å delta i sosiale fellesskap (Lunde & Aamodt, 2017). Jeg har i tillegg funnet noen relevante masteroppgaver som har forsket på samme området. Kristine Gisnås (2022) har skrevet en masteroppgave om systematisk arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever. Dette er en kvalitativ undersøkelse der hun undersøker hvilke erfaringer et utvalg flerspråklige elever har til systematisk arbeid med ord- og begrepslæring. I forskningen inkluderer hun også modellen som det systematiske arbeidet med ord- og begrepslæring baserer seg på. I tillegg har Danira Peskovic (2022) skrevet en masteroppgave om muligheter og begrensninger i det flerspråklige klasserommet. Her undersøker hun et utvalg norsklæreres tanker om undervisning, og deres undervisningspraksis i det flerspråklige klasserommet, med særlig fokus på norsk som andrespråk.

## 1.5 Oppgavens oppbygging

I denne masteroppgaven skal jeg rette fokus mot læreres arbeid med ord- og begrepsforståelse for elever med norsk som andrespråk. I oppgavens første kapittel innledes det med en redegjørelse for forskningens relevans og aktualitet, før jeg går videre inn i det andre kapittelet som omhandler en teoretisk del om andrespråkelever og ord- og begrepslæring, etterfulgt av en didaktisk del knyttet til læreres rolle i arbeidet med dette. Videre i oppgavens tredje kapittel presenterer jeg forskningens metodiske tilnærming, med en redegjørelse for valg av metode og beskrivelser knyttet til den kvalitative forskningen som er gjort. Det tredje kapittelet inneholder en presentasjon av datamaterialet, der jeg analyserer, drøfter og tolker funn i lys av relevant teori som tidligere ble gjort rede for. Til slutt vil jeg drøfte hvordan læreres kunnskap, erfaringer og holdninger påvirker deres arbeid med ord- og begrepsforståelse for andrespråkelever.

## 2 Teori og bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for relevant litteratur og teoretisk forankring, som videre vil legge grunnlaget for analysen og drøftingen av funnene i oppgavens fjerde kapittel *Teoretiske analyse av datamateriale*. Kapittelet er delt i to overordnede bolker, der den første delen (kapittel 2.1) handler om ord- og begrepslæring, mens den andre delen (kapittel 2.2) handler om didaktiske grep og perspektiver tilknyttet dette. I kapittel 2.1 vil jeg først gå inn på andrespråkselever og deres språkutvikling (kapittel 2.1.1), før jeg redegjør for skillet mellom ord og begrep (kapittel 2.1.2). Videre i kapittel 2.1.3 går jeg inn på hva det vil si å kunne et ord, for å deretter koble dette opp mot Cummins isfjellmodell i kapittel 2.1.4, der det sies at alle har en felles underliggende språkkompetanse. Videre i kapittelets andre del, går jeg inn på didaktiske prinsipper knyttet til ord- og begrepslæring i skolen. Her ligger fokuset hvordan læreres kunnskap og innstilling kan ha påvirkning på skolens praksis. Avslutningsvis settes fokuset på viktigheten av å legge til rette for bruk av flere språk for å lære norsk, og jeg presenterer faglig begrunna arbeidsmåter knyttet til arbeid med andrespråkselever.

### 2.1 Ord og begrep

#### 2.1.1 Andrespråkselever og ordforråd

Med fokus på andrespråkselever kan man dele inn tospråkligheten etter hvilket tidspunkt barnet blir tospråklig på. Man kan enten lære seg to språk samtidig, kalt *simultan tospråklighet*, eller man kan lære ett språk først og deretter et annet, kalt *suksessiv tospråklighet* (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 151). Når det gjelder den simultane tospråklige utviklingen er det uenigheter i forskermiljøet om når grenser for en slik språkutvikling går, men man kan sette et skille ved treårsalderen for når språkutviklingen går fra å være læring av førstespråk til læring av andrespråk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 151). Den suksessive tospråkligheten går under andrespråklæring ettersom det foregår i senere barndom (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 160), og innebærer derfor at barnet lærer seg et annet språk etter å ha lært seg å snakke på morsmålet. Engen & Kulbrandstad (2004, s. 160) påpeker at den vanligste antakelsen er at jo tidligere barna lærer andrespråket, jo bedre er det.

Denne antagelsen bygger blant annet på en hypotese som hevder at den kritiske perioden for andrespråkstilegnelse varer frem til puberteten, for etter puberteten blir hjernen mindre plastisk og mer spesialisert (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 160). Som omtalt i Engen & Kulbrandstad (2004, s. 160) er det ikke alderen som er den kritiske faktoren for andrespråkstilegnelse ifølge Romaine (1995, s. 240), men omstendighetene omkring læring. I forhold til når man er eldre, har man som barn en fordel ved at man lettere omgås brukere av målspråket sosialt, noe som er en viktig støtte for uformell språkstilegnelse (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 161). I dette masterprosjektet ligger fokuset på andrespråklærere av norsk, og elevene til de utvalgte lærerne som er intervjuet, har begynt å lære norsk på ulike tidspunkt, noe som kan ha påvirkning på andrespråkstilegnelsen.



En gjennomsnittlig elev behersker rundt 10 000 ord ved skolestart, og må videre lære 2000 - 3000 nye ord årlig for å utvikle språket raskt nok til å henge med på utfordringene man møter på i skolen (Egeberg, 2022, s. 134). Andrespråkselevne som ikke har fått bygd opp dette ordforråd på opplæringspråket, må ta igjen disse i tillegg til å lære de 2000 til 3000 ordene førstespråkselevne må lære hvert år dersom de skal komme opp på samme nivå (Egeberg, 2022, s. 134). Ifølge Jim Cummins (2000, s. 36) kan dette omtales som *å ta igjen et bevegelig mål*. Dette innebærer at når andrespråkselevne har klart å tilegne seg den språklige kompetansen førstespråkselevne hadde ved skolestart, vil førstespråkselevne med stor sannsynlighet ha tilegnet seg enda flere nye ord, og dermed får andrespråkselevne enda flere ord å tilegne seg før de er på samme nivå. I datamaterialet i denne masteroppgaven nevner noen av de utvalgte lærerne som stilte til intervju at flere andrespråkselever kommer inn i den norske skolen sent i skoleløpet, og noen har heller ikke gått på skole tidligere. Med dette har de enda flere ord å ta igjen for å komme på et aldersadekvat nivå. Noen kan mangle norske ord for begreper de allerede kjenner til, men noen kan også mangle både begrepsinnhold og det tilhørende norske ordet. I tillegg forventes det på høyere alderstrinn at elevene skal ha et mer avansert og skolsk ordforråd enn de elevene som går på lavere trinn (Cummins, 2000, s. 67) (se kapittel 2.1.5). Ved slike tilfeller blir forholdet mellom språkkompetansen hos andrespråkselevne og førstespråkselevne enda større.

Elever med norsk som andrespråk har naturligvis begrensede ferdigheter på opplæringspråket, noe som vil kunne ha innvirkning på deres faglige utbytte (Atroshi et al., 2022, s. 74). I slike tilfeller er det ofte slikt at opplæringa forenkles, noe som kan gjøre at elevene får for få og små utfordringer (García & Wei, 2019). Atroshi et al. (2022, s. 74) forklarer dette med at det finnes lite aldersadekvat og innholdsmessig tilpasset lærestoff for denne elevgruppa, og dermed får de heller arbeidsmateriell som er utviklet for barn. Disse tekstene er ofte korte og skrevet på et lettlest språk, noe som kan være en fin tilpasning, men de introduserer dermed også færre fagbegreper enn de tekstene førstespråkselevne arbeider med (Atroshi et al., 2022, s. 74). Ifølge Sæverud et al. (2017, s. 5) er det mange andrespråkselever som ikke får mulighet til å delta i sosiale og læringsmessige fellesskapet på samme måte som sine jevnaldrende fordi de strever med grunnleggende språklige ferdigheter. Når barn utvikler ordforrådet sitt, utvikler de også forståelsen av verden rundt (Ulland et al., 2020, s. 15), og det er dermed viktig at man arbeider med ord- og begrepslæring i skolen. Et godt utviklet ordforråd er ifølge Palm (2021, s. 49-50) en forutsetning for lese- og skriveopplæringen. Vi mennesker trenger et godt vokabular for å kunne kommunisere og delta i samtaler med andre, for å tilegne oss kunnskap, og for å gjøre det lettere og lære (Ulland, et al., 2020, s. 12,15). Når man vet hvilken avgjørende betydning dette har for barn, gjelder det å finne gode måter å undervise og legge til rette på, slik at alle får muligheten til å lære nye ord og tilegne seg språkkunnskaper (Sæverud et al., 2017, s. 6).

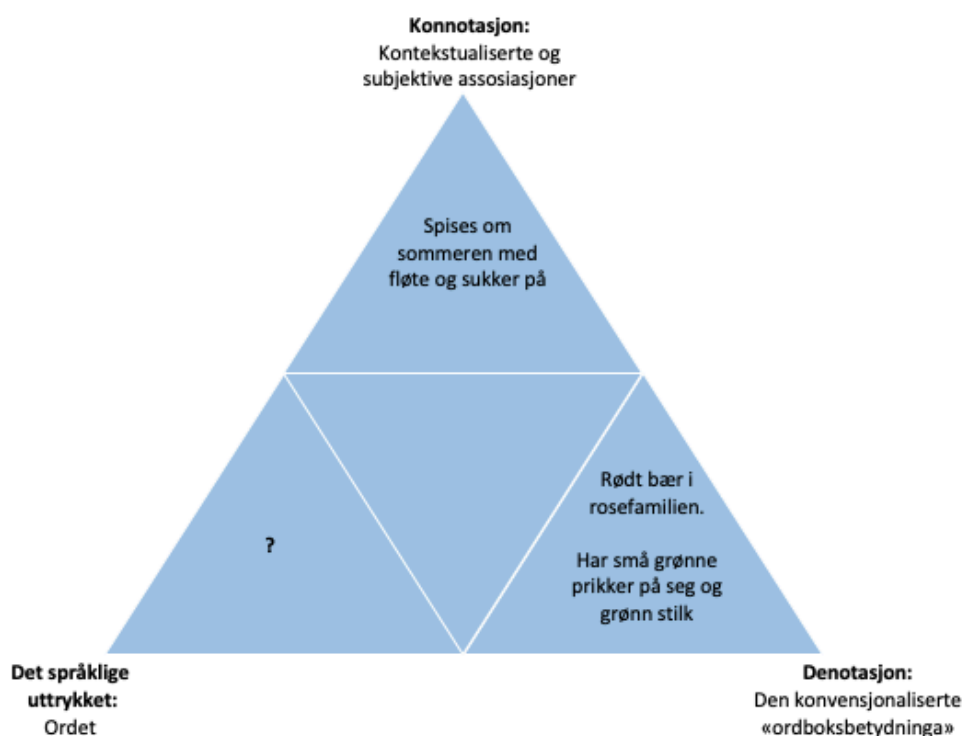
I språkforskning trekkes ord- og begrepskunnskap ofte frem som den viktigste enkeltfaktoren for god leseforståelse og leseflyt, den står sentralt for leseopplæringen, men også for å lese for å lære (Egeberg, 2022, s. 136). Bråten (2007, s. 45) definerer leseforståelse som det å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst. Dette viser at leseforståelsen er en aktiv prosess, der det å skape mening står helt sentralt (Ulland, 2020, s. 41). De første skoleårene ser ikke ordkunnskap ut til å ha like tydelig sammenheng med leseferdigheter, da opplæringa i lesing i første omgang handler om avkodning. Senere i skoleløpet vil innholdsforståelsen

av ord også bli viktig, når man skal lese for å lære og forstå, dermed vil ord- og begrepslæring spille en viktig rolle i arbeidet. Ofte er det begrenset ordkunnskap som gjør at elever med norsk som andrespråk kommer til kort i forbindelse med leseforståelse (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197), og derfor er det helt avgjørende at man allerede fra først skoledag inkluderer og legger vekt på ord- og begrepslæring i norskfaget, og i alle andre fag. Ofte vil de ha større vansker med leseforståelse, for ikke bare må de lære nye ord, men de må også få tid og mulighet til å utvikle egne forestillinger knyttet til ordene, slik at de får en felles referanse med førstespråkselevne (se kapittel 2.1.2 og 2.2.3).

### 2.1.2 Ord versus begrep

For mange brukes ord og begreper ofte som synonymmer, men i pedagogisk sammenheng er det derimot viktig at man skiller disse og tydeliggjør forskjellen på elevenes ordforråd og elevenes begrepsforståelse (Kjelaas, 2022, s. 86). Man skiller gjerne mellom ordas form og innhold, der det språklige uttrykket viser til ordets form, mens begrepet viser til ordets innhold. Ifølge Ulland et al. (2020, s. 14) er begrepet en indre forestilling eller en abstrakt kategori, som dukker opp hos hver enkelt av oss når vi hører et ord. Det å forstå et ords innhold er helt avgjørende for å kunne oppfatte mening i det som blir sagt, og for å klare å huske og lære nye ord (Sæverud et al., 2017, s. 7). Når det gjelder ord er det vanskelig å komme fram til én god definisjon, noe som gjør at man i praksis må velge den definisjonen som passer best i den konteksten man er i (Carlsen & Bugge, 2020, s. 61). Carlsen & Bugge (2020, s. 60) har to ulike måter å definere et ord på: ortografisk, og semantisk. Ortografisk regnes et ord som en bokstavgruppe skilt fra andre bokstavgrupper med mellomrom i løpende tekst, og semantisk er et ord den minste språklige meningsbærende enheten som kan stå alene.

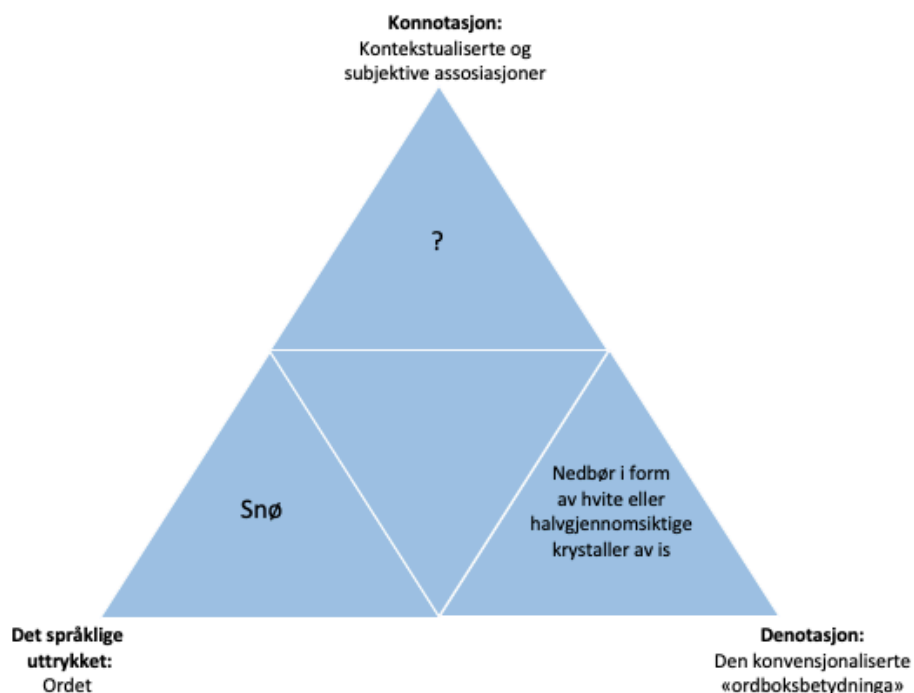
I tillegg til at man forstår hva et ord betyr objektivt og generelt, har man også ofte egne subjektive og spesifikke forståelser basert på egne erfaringer (Kjelaas, 2022, s. 89). Som omtalt i Kjelaas (2022, s. 89) sier Vygotskij (2001) at man må skille mellom ords *betydning* og *mening*. Et ords betydning, kalt denotasjonen, viser til den konvensjonaliserte ordboksbetydninga, og et ords mening, kalt konnotasjonen, viser til de kontekstualiserte og subjektive assosiasjonene den aktuelle språkbrukeren forbinder med et gitt begrep (Kjelaas, 2022, s. 90). Flere har brukt en trekantmodell, eller en annen tredeling, for å beskrive sammenhengen mellom ords form og innhold, men jeg velger å ta utgangspunkt i begrepsrekanten til Kjelaas (2021, s. 106) (figur 1). Modellen illustrerer hvordan et begrep kan forstås som bestående av tre komponenter:



Figur 1: Begrepsrekanten etter inspirasjon fra Kjelaas, (2021, s. 106). Forståelse av ordet "jordbær".

Figuren illustrerer en andrespråkselevs forståelse av ordet jordbær. Toppen av trekanten utgjør elevens assosiasjon (konnotasjon) med ordet jordbær, altså at det er noe man spiser om sommeren med fløte og sukker på. Den etablerte ordboksbetydninga (denotasjon) utgjør den nederste høyre delen av trekanten, altså at jordbær er et rødt bær i rosefamilien som har små grønne prikker på seg og en grønn stilk. I dette tilfellet kan man se at det norskspråklige ordfeltet nederst til venstre står tomt, fordi denne eleven mangler det språklige uttrykket. Noen ganger er det slik at det kun er ordet som mangler i begrepsforståelsen, og utfordringa her er at det ofte er ordet - eller det manglende ordet i dette tilfellet - som er synlig. Begrepsforståelsen er usynlig, og dermed er det lett å dra slutninger på bakgrunn av dette og undervurdere elevens forståelse og kunnskap (Kjelaas, 2022, s. 89).

I møte med andrespråkssinnlærere er det viktig å være bevisst skillet mellom denotasjon og konnotasjon, for det innebærer at begrepsforståelsen er tett knyttet til både individuelle og felleskulturelle erfaringer (Kjelaas, 2022, s. 91). Uavhengig bakgrunn vil man alltid ha sine subjektive forståelser av et gitt begrep, men samtidig vil man også ofte ha konnotasjoner som er forankret i spesifikke miljø og kulturer man er og har vært en del av tidligere (Kjelaas, 2022, s. 91). Disse konnotasjonene kan skille seg fra førstespråkselevens forståelse. Nedenfor i figur 2 kan man for eksempel se at en andrespråkselev fra et annet land kan ha en helt annen forståelse og andre assosiasjoner med *snø* enn hva en førstespråkselev fra Norge vil ha. Dette kommer av at man ikke har like mye erfaring med *snø*, slik som mange elever som har vokst opp i Norge har. Toppen av trekanten, som utgjør konnotasjonen, står her tom, noe som viser til at eleven ikke har egne kontekstualiserte og subjektive assosiasjoner med ordet *snø*.

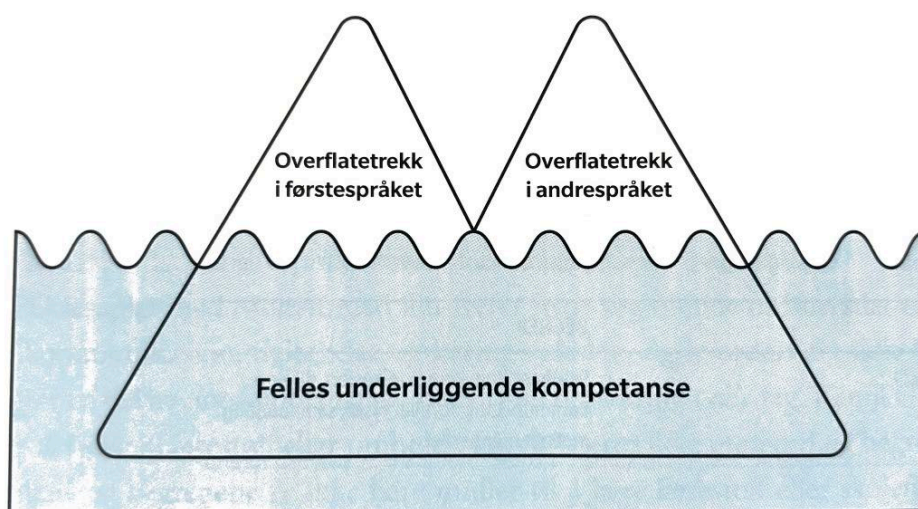


Figur 2: Begrepstrekanten etter inspirasjon fra Kjelaas (2021, s. 106). Forståelse av "snø"

Begrepstrekanten er ikke bare en beskrivelse av hva som kjennetegner begrepsforståelsen, men det er også et didaktisk prinsipp for arbeidet med forståelse (Kjelaas, 2022, s. 100). Som omtalt i Kjelaas (2022, s.100) kreves det at elevene får så mye kunnskap som mulig om hva som inngår i et begrep, for at man skal få en god begrepsdybde. Ifølge Høigård (2019, s. 115) får man mer dybde i begrepsforståelsen jo flere erfaringer og kunnskaper man har om et gitt fenomen. Dette kan kobles opp mot førstehåndserfaringer, som innebærer at man får oppleve og erfare begreper med egne sanser (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197), noe jeg kommer mer inn på i kapittel 2.2.4.

### 2.1.3 Isfjellmodellen – felles fundament

Som vi så ovenfor i kapittel 2.1.2, er skillet mellom ord og begrep en viktig distinksjon i møte med andrespråksinnlærere. Dette fordi mange kan ha en god begrepsforståelse, altså ha gode utviklede indre forestillinger, uten å kjenne til ordet på norsk (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Palm (2021, s. 48) fremhever at det å kunne flere språk er en form for integrert kompetanse, slik at man kan utnytte de ulike språklige kompetansene man sitter på i kommunikasjon og læring. Dette kan illustreres ved hjelp av Cummins' isfjellmodell (2017, s. 140) (figur 3).



Figur 3: Isfjellmodellen til Cummins (2017, s. 140)

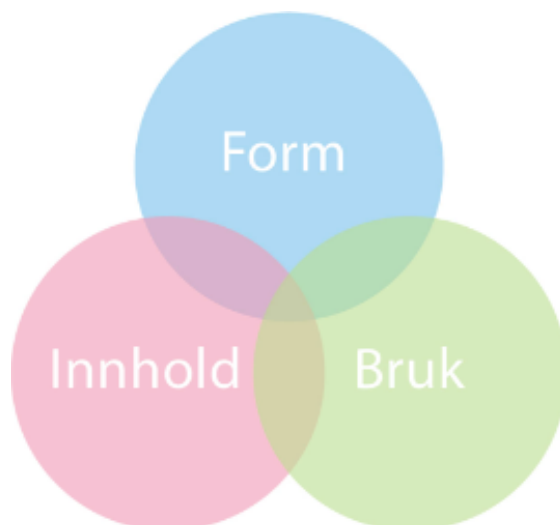
Cummins isfjellmodell illustrerer hans hypotese om at det finnes et underliggende kognitivt fundament som er felles for språklig og begrepsmessig utvikling uavhengig av språk (Palm, 2021, s. 48). Modellen illustrerer et isfjell med et stort fundament under vannflata, og to eller flere topper over vann. Toppene representerer hvert språk som inngår i det flerspråklige repertoaret man sitter på, og innebærer det Cummins' kaller *overflatetrekk*, som uttale, språkspesifikk grammatikk og ordforråd (Cummins, 2017, s. 139). Fundamentet under vann representerer en felles underliggende kompetanse som består av kognitive og språklige ferdigheter og kunnskaper (Cummins, 2017, s. 140). Den felles underliggende kompetansen er felles for hver topp, altså for hvert språk, og viser til at man kan overføre kunnskap og begrepsforståelse man har fra ett språk til et annet (Palm, 2021, s. 48).

Ifølge Kjelaas (2022, s. 89) kan man med dette på sett og vis si at begrepsforståelsen er språkuavhengig. Har man forstått hva "blomster" er, har man forstått det uavhengig av om det heter "blomster" eller "flower", men som nevnt i kapittel 2.1.2 er utfordringen at begrepsforståelsen er usynlig, mens ordet, eller det manglende ordet, er synlig (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Dette kan føre til at man som lærer undervurderer elevenes kunnskap og forståelse, og derfor er det i arbeidet med andrespråkselever helt sentralt å jobbe med å koble elevenes forestillinger, altså begrep, til det norske ordet (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Dette arbeidet, og viktigheten, med å anvende og koble elevenes begrepsforståelse opp mot riktig ord, blir videre tematisert i kapittel 4 *Presentasjon og teoretisk analyse av datamateriale*.

#### 2.1.4 Å kunne et ord

Det å kunne et ord kan være en enkel kunnskap dersom man kun tenker at det innebærer å kunne koble et ord til et innhold, men en slik kunnskap om ord er ofte ikke tilstrekkelig nok til å forstå eller bruke ord i en videre setting (Egeberg, 2022, s. 134). Som alle andre byggesteiner i avanserte konstruksjoner, må også ord ha et godt fundament å stå på for å fungere godt, og kan blant annet bestå av kunnskaper og erfaringer i det mentale begrepsapparatet (Egeberg, 2022, s. 133). Ifølge Kjelaas (2022,

s. 99) er det å kunne et ord en sammensatt kompetanse, og innebærer å kjenne ordets innhold, form og bruk.



Figur 4: Bloom & Laheys språkkompetansemmodell (1978, s. 11-12).

For å belyse dette har Kjelaas (2022, s. 99) tatt utgangspunkt i Luis Bloom og Margaret Laheys språkkompetansemmodell (1978, s. 11-23), som illustrerer kompleksiteten i hva det å kunne et ord faktisk innebærer. Som illustrert i figur 3 består modellen av en tredeling som viser til at språkkompetansen bygger på tre komponenter som er i et gjensidig avhengighetsforhold, språkets form-, innhold- og bruksside (Kjelaas, 2022, s. 99). Det gjensidige avhengighetsforholdet illustreres ved at de tre sirklene overlapper hverandre, og viser til at alle tre komponentene må være på plass før et menneskets språkferdigheter kan betraktes som optimale (Monsen & Randen, 2017, s. 20). Når man snakker om et ords formside handler det om hvordan språket er bygd opp, og det innebærer å kunne høre og uttale ord (Golden, 2017, s. 70). Denne formsiden kan knyttes opp mot, og sammenlignes med det språklige uttrykket i begrepstrekanten som ble gjort rede for i kapittel 2.1.2. I videre arbeid handler det også om å kunne lese og skrive ordet, men for å mestre språkets formside er det en forutsetning at man har en god ord- og begrepsforståelse (Bloom & Lahey, 1978, s. 11-23). Ordets innholdsside innebærer ifølge Golden (2017, s. 70) å kjenne til ordets betydning i ulike kontekster, og er dermed videre enn forståelsen av innholdssiden i begrepstrekanten (kapittel 2.1.2). Dette fører oss videre til ordets bruksside, for ord kan ha ulik betydning i ulike kontekster, og dermed innebærer kunnskap om ordets bruksside å vite hvilke sammenhenger et ord kan brukes i (Golden, 2017, s. 70).

### 2.1.5 Hverdagsspråk og skolespråk

Som nevnt i kapittel 2.1.1 er et godt utbygd ordforråd og gode ordkunnskaper helt sentralt for å kunne tilegne seg kunnskap, for å gjøre det lettere å lese, og for å selv kunne uttrykke det man ønsker både skriftlig og i kommunikasjon med andre. Alle elever har nytte av en god og systematisk ordundervisning, da et godt ord- og begrepsforråd er helt nødvendig for den generelle språkutviklingen, men også for faglæring og leseforståelse (Carlsen & Bugge, 2020, s. 59). Arbeid med ord- og begrepslæring handler om å utvide elevenes omfang av ord og begreper de både kjenner og ikke kjenner til,

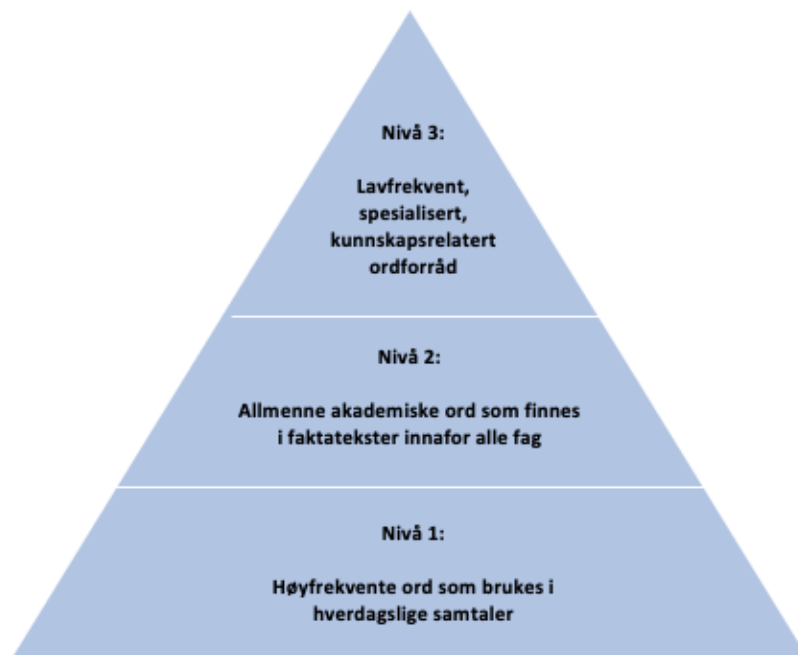
samt legge til rette for at elevene får en forståelse og kunnskap om hvordan man kan anvende de. Dette kan være særlig viktig for andrespråkselever, fordi de ofte har et mer begrenset ordforråd enn de elevene med norsk som førstespråk, både i antall ord og i dybdeforståelsen av begreper (Bjerke & Johansen, 2021, s. 196).

I løpet av skolealderen gjennomgår barna store forandringer, og ordforrådet øker betraktelig. Både kunnskapsmengden elevene kommer i kontakt med, og de relasjonene elevene inngår i, vil variere, og dermed vil ordforrådet de har behov for også variere (Golden, 2018, s. 198). Skolespråket er nytt for alle, og i skoleårene utvikler barna dermed et stadig større ordforråd og en større begrepsdybde (Selås, 2020, s. 32). De blir mer og mer i stand til å flytte oppmerksomheten vekk fra konkrete og bruke språket som verktøy for tenkning. Man møter på en rekke skoleaktiviteter som forklares og beskrives med nye ord, noe som kan oppleves som en stor overgang, kanskje særlig for andrespråkselever som ikke har hatt noe særlig kontakt med norske barn og voksne tidligere, eller hvis eleven nettopp har kommet til landet (Golden, 2018, s. 198). Ord- og begrepsforrådet utvikler seg fra å gå fra det konkrete, sosiale og erfaringsnære til det mer kognitive og abstrakte. Som omtalt i Kjelaas (2022, s. 94) beskriver Vygotskij (2001) denne utviklinga som å gå fra spontane begrep til vitenskapelige begrep. De spontane begrepene brukes om de begrepene man lærer og bruker ubevisst i hverdagslig sosial omgang, og de vitenskapelige brukes om de begrepene som ofte utvikles bevisst i mer formalisert opplæring og undervisning (Kjelaas, 2022, s. 94). Vygotskijs tenkning har blitt videreført av blant annet Cummins, som skiller mellom det han kaller *basic interpersonal communication skills* (BICS), og *cognitive academic language proficiency* (CALP) (Kjelaas, 2022, s. 94).

BICS, de kommunikative språkferdighetene, bygger som nevnt videre på Vygotskijs spontane begreper. Disse viser til de grunnleggende språkferdighetene man drar veksler på i hverdagslig, ikke-faglig, og gjerne muntlige kommunikasjon, og er ofte knyttet til den sosiale og fysiske sammenhengen kommunikasjonen inngår i (Kjelaas, 2022, s. 94). CALP, de akademiske språkferdighetene, bygger videre på de de vitenskapelige begrepene til Vygotskij, og viser til det dekontekstualiserte språkregisteret (Kjelaas, 2022, s. 95). I dette språkregisteret er verbalspråket i seg selv bærer av all viktig informasjon, uten støtte i konteksten. Og Ifølge Cummins (2000, s. 65, 70) kjennetegner dette dekontekstualiserte språkregisteret opplæringa som skjer i skolen.

Som nevnt i kapittel 2.1.2 er det ofte kun ordet som mangler i begrepsforståelsen, og det er dermed lett å dra slutninger på bakgrunn av dette og undervurdere elevenes forståelse og kunnskap. I løpet av skolegangen øker imidlertid vanskegraden på faginnlæringen, og da kan det det også være et problem at man overvurderer norskferdighetene til elever som har god uttale og et godt hverdagsordforråd (BICS), men som mangler de akademiske språkferdighetene (CALP). Disse ferdighetene er helt nødvendige for å få fullt utbytte av opplæringa (Carlsen & Bugge, 2020, s. 69). Så når fagspråket og fagene blir vanskeligere, har også de flerspråklige elevene en tendens til å falle mer og mer av (Bjerke & Johansen, 2021, s. 196). Det språket man lærer i skolen, altså de akademiske språkferdighetene, består ofte av fagord som er lite selvforklarende, og som heller ikke særlig konkrete. Som omtalt i Kjelaas (2022, s. 96) stiller det skolske ordforrådet også andre kognitive krav enn det hverdagslige språket ifølge Cummins (2017, s. 53-54), og krever en form for abstraksjon, noe som gjør at det skolske språkregisteret er mer krevende å tilegne seg.

For at elevene skal få fullt utbytte av opplæringa, og for å unngå at de flerspråklige elevene faller av, kreves det en bevisst prioritering av hvilke ord man skal jobbe med, og i hvilken rekkefølge (Kjelaas, 2022, s. 97). Selv om det kan være positivt å ha et stort ordforråd, er det enda viktigere å ha en god dybdekunnskap om de ordene som er mest sentrale i et tema som skal læres (Egeberg, 2022, s. 139). I tillegg til sentrale fagord (CALP) er det viktig å vektlegge de førfaglige ordene som elevene behøver for å kunne forstå tekster i lærebøker og læreres forklaringer i ulike fag (Carlsen & Bugge, 2020, s. 76). Ifølge andrespråksdidaktikere bør man som vist i modellen nedenfor, bevege seg fra nivå 1 med hverdagslige ord (BICS) som brukes i dagligtalen, via nivå 2 med fokus på førfaglige ord som brukes på tvers av fag, til nivå 3 med spesialiserte fagord (CALP) som brukes i spesifikke fag (Kjelaas, 2022, s. 98) (figur 4).



Figur 5: Progresjon i arbeidet med ordforråd hos andrespråkslever (Som gjengitt i Kjelaas, 2022, s. 98)



## 2.2 Didaktiske perspektiver på ord- og begrepslæring

Jeg har tidligere pekt på viktigheten av et godt ord- og begrepsforråd, og som nevnt i kapittel 2.1.1 gjelder det å finne gode måter å undervise og legge til rette på, slik at alle får muligheten til å lære nye ord og tilegne seg språkkunnskaper (Sæverud et al., 2017, s. 6). Med dette som bakgrunn kan mange av dagens lærere stå overfor utfordringer, for mange elever vil ha andre førstespråk enn norsk, og det kan dermed oppleves som vanskelig å legge til rette for disse elevene. Men mangfoldet av språk og ulike morsmål i klasserommet bør bli sett på som en ressurs som beriker undervisningen i norskfaget (Bjerke & Johansen, 2021, s. 193). Det å kunne flere språk skal ikke være en byrde eller en hindring i å lære. Det bør bli sett på som noe positivt og løftes fram som en viktig ressurs, som noe alle kan få nytte av. Som nevnt i kapittel 2.1.1 er det også i læreplanen, under norskfagets relevans og sentrale verdier, tydelig vektlagt at flerspråklighet skal anvendes som en ressurs. Men som jeg var inne på i kapittel 1.1 er det ifølge Palm (2021, s. 47) også stor avstand mellom målene i læreplanen og det som faktisk skjer i klasserommet. I denne delen av kapittel 2 skal jeg derfor gå inn på noen didaktiske perspektiver på ord- og begrepslæring, med fokus på hvordan man kan anvende elevenes førstespråk som ressurs i opplæringen av ord og begreper, samt andre spesifikke tilpasninger og arbeidsmåter man kan dra nytte av.

### 2.2.1 Læreres rolle, kunnskap og innstilling

Lovverket og læreplanen er ikke alene ansvarlig om å løfte fram viktigheten av andre språk- og kulturkompetanser hos flerspråklige elever, det er også et spørsmål om kompetanse og holdninger hos lærere i skolen (Bjarnø et al., 2013, s. 40). Skolens praksis må ses i sammenheng med læreres kompetanse og holdninger, og her kan variasjonen være stor (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 16). Ved snakk om holdninger som rettes mot bestemte måter å bruke språk på eller språklige varieteter, bruker man gjerne begrepet språkholdninger. Dette er holdninger som vil utløse positive eller negative vurderinger av språk og språkbruk, og er ofte forankret i fordommer (Berthelin, 2022, s. 56). Lærere som underviser i flerspråklige klasserom, kan sitte på ulik kunnskap om flerspråklighet og ulike holdninger og oppfatninger om hva som er den beste opplæringen for de flerspråklige elevene (Palm, 2018, s. 121), noe som kan påvirke deres didaktiske praksis.

For å kunne løfte fram elevenes språk og kulturkompetanser er det helt avgjørende at lærere har en grunnleggende positiv innstilling til andrespråkelevne. Et viktig utgangspunkt for dette er å se deres språkkompetanse som en ressurs i klasserommet, og at deres morsmål kan anvendes som en ressurs i deres eget arbeid med ord- og begrepslæring (Bjerke & Johansen, 2021, s. 198). Med flere språk representert i klassen dannes det et flott utgangspunkt for nysgjerrighet for andre språk enn ens eget, og for at læreren kan legge til rette for språklek og gode samtaler om språk (Bjerke & Johansen, 2021, s. 196). Men mange lærere kan synes dette er utfordrende, særlig hvis andrespråkelevne har lite formell skolegang fra før av, og dermed også en begrenset språkkompetanse (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 16). Man bør ha en positiv innstilling til elevenes potensiale og deres evne til å lære, og tilrettelegge undervisningen med utgangspunkt i dette på en måte som fremmer videre utvikling og læring.

### 2.2.2 Bruk av flere språk for å lære norsk

Ut fra tidligere forskning har det vært ulike meninger om hvorvidt det å kunne flere språk er til hinder for elever som ikke har skolespråket som sitt førstespråk. I de senere år har det derimot kommet stadig flere studier som framhever fordelene ved å kunne og anvende flere språk (Palm, 2018, s. 117). Ifølge Wagner & Walgermo (2014, s. 105) er det å lære andrespråket ved hjelp av førstespråket viktig og riktig, ettersom man bruker noe kjent til å lære seg noe som ikke er så kjent. For flerspråklige elever med lite erfaring i opplæringspråket, kan det tyde på et økt læringsutbytte dersom morsmålet anvendes i opplæringa (Egeberg, 2021). Ifølge Cummins (2017, s. 19) er det godt dokumentert at det er hensiktsmessig å anvende elevenes førstespråk som intellektuell ressurs i opplæringa. Hans illustrasjon av isfjellmodellen (se kapittel 2.1.3.) viser til at vi mennesker har en felles underliggende kompetanse når det gjelder språk. Dette sier noe om at språkene man besitter, ikke fungerer som separate system, men at man kan trekke veksler på hele sin språkkompetanse ved opplæring av et nytt språk. En god flerspråklig opplæring kan dermed være helt avgjørende for at en elev med lite erfaring og ferdigheter på opplæringspråket, skal kunne tilegne seg kunnskap og nye språkferdigheter.

Knyttet til ord- og begrepslæring blir det slik at når ord- og begrepsferdigheter oppøves ved å bruke førstespråket, oppøves de også på andrespråket. Som jeg var inne på i kapittel 2.1.4, er det først når man har lært både innhold, form og bruk man kan si at man kan et ord. I møte med andrespråksinnlærere blir skillet mellom ord og begrep en viktig distinksjon, fordi mange vil ofte ha god begrepsforståelse, men mangle norske ord (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Når man snakker om viktigheten av å lære ord, er ikke hensikten at man skal lære ord for begrep man ikke har et begrepsinnhold for eller ikke har assosiasjoner med. For eksempel kan det være slik at barn med norsk som andrespråk kan kjenne til begrepsinnholdet med bakgrunn i det man har lært på førstespråket sitt, men at man trenger en ny term på norsk for å faktisk kunne ordet. Ved tilegning av et godt ord- og begrepsforråd er det viktig at lærere klarer å aktivisere og anerkjenne den flerspråklige kompetansen elevene sitter på, for dette vil nemlig kunne lette ordlæringen på norsk (Carlsen & Bugge, 2020, s. 76). Det vil være lettere å lære det nye ordet på andrespråket dersom man allerede har kunnskap om begreper på førstespråket, særlig hvis man får muligheten til å anvende denne kunnskapen i arbeidet med å lære ordet på andrespråket. García & Wei (2013, s. 65) viser til nevrologvistiske studier som indikerer at koblinger mellom ord og begrep på ulike språk gjør innlæringen mer effektiv enn om man bare jobber med det på ett språk. Som lærer kan man bruke slik kunnskap for å aktivere viten om begrep, og viten om hva de heter, på språk elevene kan godt (Berthelin, 2022, s. 173). Arbeidet bør innebære å aktivere erfaringer og kunnskaper elevene allerede besitter, som videre kan kobles sammen med ord og begrep som skal læres (Kjelaas, 2022, s. 100). Ved slike tilfeller ser man viktigheten i å utvikle både første- og andrespråket, man får muligheten til å utnytte kunnskap og erfaringer fra førstespråket til å bygge ny kunnskap på andrespråket (Selås, 2020, s. 23).

### 2.2.3 Arbeidsmåter

I arbeid med ord- og begrepslæring finnes det mange ulike måter å jobbe på. Ifølge Bjerke & Johansen (2021, s. 198) finnes det ingen arbeidsmåter som er helt uegnet for førstespråkelever, men som er midt i blinken for andrespråkelever, eller omvendt. Og dermed trenger heller ikke arbeidsmåtene med andrespråkelever være fundamentalt

annerledes fra dem man bruker med førstespråkselevne. Uansett kan det variere hvilke didaktiske tilnærminger som er mest hensiktsmessige, for elevene sitter på ulik kunnskap og erfaring når det kommer til skolegang og språkopplæring (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 17). Med andrespråkselever er det derfor viktig å bruke varierte og tilpassede arbeidsmåter som tar hensyn til elevenes ulike bakgrunner.

En tilpasning man kan benytte seg av i arbeidet med ord- og begrepslæring hos andrespråkselever, er å anvende språkstøtte. Noen elever vil ha lite erfaring med formell skolegang på grunn av krig, flukt eller opphold i andre land, og dermed vil de i mindre grad kunne nyttiggjøre seg av skriftlige ressurser fordi de har begrensede skriftspråklige ferdigheter (Atroschi et al., 2022, s. 72). Språkstøtte i slike tilfeller kan for eksempel være å gi elevene muntlig støtte på flere språk (Atroschi et al., 2022, s. 72), slik at de får deltatt i opplærings situasjonen. Som nevnt i kapittel 2.1.1 oppstår det ofte tilfeller der opplæringa for andrespråkselever forenkles, på grunn av begrensede ferdigheter på opplærings språket. Med dette kan elevene få for få og små utfordringer, men ifølge Atroschi et al. (2022, s. 74) kan flerspråklig muntlig støtte motvirke slik forenkling, slik at andrespråkselevne også får delta i mer aldersadekvate læringsaktiviteter og læringsaktiviteter som også utvikler deres dybdelæring.

Et annet viktig didaktisk prinsipp i arbeidet med ord- og begrepslæring, er å gi andrespråkselever førstehåndserfaringer med begreper. Dette gjør at elevene får mulighet til å danne egne erfaringer og assosiasjoner med ord (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Førstehåndserfaringer innebærer at man får oppleve og erfare begreper med egne sanser (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Dette kan være sanselige inntrykk som å ta, føle og lukte på, eller det å bruke tingen som begrepet refererer til, poenget er at man ønsker å gi elevene mye erfaring med et begrep for å kunne lære det. Noen ord og begreper er lettere å lære enn andre, og som omtalt i Selås (2020, s. 26) spiller det en rolle hvor lett et ord gir en mental forestilling hos den som skal lære ordet. For, i vokabularet finnes det også ord som refererer til noe som ikke er mulig å oppleve og erfare direkte med sansene, og gir dermed ikke like lett en mental forestilling. For eksempel vil et ord som refererer til noe vi kan oppleve direkte med sansene, som *eppe*, være lettere å lære enn et ord som det ikke er like lett å erfare gjennom sansene, som *vennskap* (Selås, 2020, s. 28-29). Slike ord kan man oppleve gjennom å få de forklart, eller ved å erfare de gjennom andre medium, og slike erfaringer omtales som andrehåndserfaringer (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197-198).

Når det gjelder innlæring av mer abstrakte begreper er såkalt *formidlingsoverflod* et didaktisk grep man kan benytte seg av (Kjelaas, 2022, s. 101). Gibbons (2006) kaller dette *message abundance*, og det handler om å gi elevene tilgang og mulighet til å erfare og forstå ord og begreper gjennom varierte undervisningsmetoder. Det samme formidles på flere måter parallelt, med en tanke om at andrespråkselever vil ha større mulighet for å få med seg informasjonen som blir gitt dersom det er flere måter å ta den inn på (Bjarnø et al., 2013, s. 166-167). Det kan dreie seg om ulike måter å uttrykke seg på fra lærerens side, eller ved bruk av multimodale tekstformer som visualiserer og konkretiserer, som for eksempel illustrasjoner, bilder, grafiske framstillinger, lyd, musikk og film, enten i lærebøker eller ved bruk av nettressurser (Bjarnø et al., 2013, s. 167). Dersom man tar utgangspunkt i ordet *vennskap* som ble nevnt ovenfor, kan man da for eksempel benytte seg av bildebøker som omhandler temaet vennskap, eller illustrere og visualisere hvordan det ser ut når noen er venner. Her er det derimot viktig å merke seg at formidlingsoverflod vil ikke alltid være et godt didaktisk grep, for det er et skille

mellom ordlæring og begrepslæring. Ordlæring innebærer å lære det språkspesifikke ordet på et begrep. Tar man utgangspunkt i eksempelet ovenfor med ordet *vennskap*, så har man kanskje lært mye om vennskap tidligere og har masse erfaring med det, men man vet bare ikke hva ordet er på norsk. I et slikt tilfelle kan formidlingsoverflod være nyttig, men dersom hele begrepet må læres kreves det litt mer. Her må man i tillegg til å lære ordet, også erfare og lære hva begrepet inneholder.

Med bakgrunn i at man får en dypere begrepsforståelse ved å erfare begreper gjennom sanser, er det helt avgjørende at man som lærer legger til rette for at andrespråkselevne får tid og mulighet til å utvikle egne indre forestillinger og assosiasjoner knyttet til ulike ord, med dette får de også utviklet en felles referanse med førstespråkselevne (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Som nevnt i kapittel 2.1.2 vil man uavhengig bakgrunn, alltid ha sine subjektive forståelser av et gitt begrep, men samtidig vil man også ofte ha konnotasjoner (assosiasjoner) som er forankret i spesifikke miljø og kulturer man er og har vært en del av tidligere (Kjelaas, 2022, s. 91). Disse konnotasjonene kan skille seg fra førstespråkselevnes forståelse, og i den sammenheng er det også viktig at man som lærer forsikrer seg om at forestillingene og assosiasjonene blir koblet til riktig ord. Ved at man da legger til rette for at elevene får mulighet til å visualisere begrepsinnholdet via førstehåndserfaringer, eller på andre vis ved f.eks. bruk av bilder eller tegning, kan dette bidra i å utvikle elevenes dybdeforståelse.

Ordforrådet er stort, og på samme måte som at alle ord ikke lar seg erfare gjennom andre medium, er det umulig å undervise alle ordene elevene trenger på en gang, samt umulig å jobbe eksplisitt med alle ord elevene skal lære. I arbeidet med ord- og begrepslæring er det derfor viktig at man som lærer er selektiv i hvilke ord og begreper det fokuseres på (Carlsen & Bugge, 2020, s. 76). Som nevnt i kapittel 2.1.4 kreves det en bevisst prioritering av hvilke ord man skal jobbe med, og i hvilken rekkefølge (Kjelaas, 2022, s. 97). Selv om det kan være positivt å ha et stort ordforråd, er det enda viktigere å ha en god dybdekunnskap om de ordene som er mest sentrale i et tema som skal læres (Egeberg, 2022, s. 139). I figur 4 under kapittel 2.1.4 ser man at det vil være en fordel å bevege seg fra hverdagslige ord, til fagfaglige ord som brukes på tvers av dag, og til slutt over til spesialiserte fagord som kun brukes i spesifikke fag (Kjelaas, 2022, s. 98). I sammenheng med dette vil det også være viktig å jobbe med *ordlæringsstrategier* (Kjelaas, 2022, s. 101). Dette er strategier elevene kan ta i bruk og dra nytte av i møte med ukjente ord (Gibbons, 2014, s. 145). En hensiktsmessig metode ifølge Kjelaas (2022, s. 101), er å anvende formelle trekk ved ordet som nøkkel til å forstå begrepsinnholdet. I norske ord er det for eksempel veldig vanlig med for- og etterstavelser, også kalt affiks, som *u* i *ulykkelig* og *uvenner*, eller *het* i *kjærlighet* og *sannsynlighet* (Kjelaas, 2022, s. 101). Det å ha en innsikt i hva affiks gjør med ords meningsinnhold, kan derfor være et av flere gode verktøy i møte med ukjente ord. I tillegg kan en annen hensiktsmessig strategi være å resonnerer ut fra kontekst, spørre andre, støtte seg til øret og øyet og å bruke førstespråket eller andre språk man kan (Golden, 2017, s. 161-162).

Ved siden av disse punktene er det innenfor sosiokulturell tenkning, en grunntanke om at all utvikling og læring, både av språklige og kognitive ferdigheter, foregår i og drives fram av deltakelse i sosiale fellesskap (Kjelaas, 2022, s. 92-93). Bjarnø et al. (2013, s. 158) aksepterer også premisset om at økt elevaktivitet og sosial deltakelse bidrar i å utvikle andrespråkselevens språkferdigheter og fagforståelse. Dette forutsetter at lærere er villige til å skape didaktiske møteplasser i klasserommet ved å åpne for innspill fra

elevene (Bjarnø et al., 2013, s. 159). I arbeid med tekst, vil det for eksempel være viktig at man retter oppmerksomhet mot ord og språklige bilder som kan være vanskelige å forstå. Dette kan man gjøre ved å la elevene finne fram til nye og vanskelige ord i tekster, samtidig som læreren fungerer som sekretær for elevene ved at ordene skrives opp på tavla. Læreren kan da velge å forklare ordene selv, men ved å la elevene komme med egne forslag legger man opp til en form for utforskende samtale der elevene får utfordret seg selv både språklig og kognitivt (Bjarnø et al., 2013, s. 160). Dette er en fin metode å anvende for å forsikre seg om at elevene får koblet riktig ord til egne forestillinger, og er noe som fint kan gjøres i mindre grupper, men også i helklassesamtaler. For alle elever har god nytte av å høre om andres assosiasjoner til et begrep (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). I arbeidet med dette kan det også være lurt av lærere å samarbeide med eventuelle morsmålslærere slik at andrespråkelevne får muligheten til å snakke om temaet og viktige ord og begreper på morsmålet før det introduseres for klassen på norsk (Carlsen & Bugge, 2020, s. 72). For å aktivere kunnskapen fra morsmålet kan det ifølge Carlsen & Bugge (2020, s. 72-73) også være lurt å lage lekser som inkluderer foreldre eller andre omsorgspersoner. Denne inkluderingen av morsmålet kan ha positive effekter for elevenes læring, men også for skole-hjem-samarbeidet ved at deres kompetanse blir ansett og vurdert som en relevant ressurs (Carlsen & Bugge, 2022, s. 73).

Med den sosiokulturelle grunntanken i bakgrunn, om at all utvikling og læring foregår og drives fram av deltakelse i sosiale felleskap, kan det også være en fordel å anvende lek og spill i undervisningen. Ved bruk av lek og spill kobles elever med ulike språk automatisk sammen, og det er en fin mulighet for at andrespråkelevne får brukt norsk sammen med andre barn. I tillegg er slike aktiviteter ofte engasjerende og motiverende, og derfor kan ordlæring også med fordel bygges inn i slike aktiviteter (Egeberg, 2022, s. 171). Bruk av lek kan bidra i å åpne for dybde i begrepslæring som komplementerer klasseromsundervisningen (Bugge & Carlsen, 2022, s. 74). Dette kan gjøres ved at man tilrettelegger for aktiviteter som implementerer utvalgte ord og begreper man bruker ellers i undervisningen, for eksempel ved bruk av bildelotto, mime eller gjetteleker, brettspill og kryssord. Ord og begreper som læres i klasserommet kan ofte være abstrakte, og dermed vil slike lekbaserte aktiviteter kunne bidra i å konkretisere disse begrepene mer, ved at man får knyttet dem til konkrete og visuelle handlinger. I tillegg får man gjennom å samhandle med andre i slike settinger, muligheten til å dele egne perspektiver og forståelser av ord og begrep, og dermed får man i samspill med medelever også mulighet til å utvide og bygge videre på hverandres begrepsforståelse.

I tillegg til lek og spill kan man også legge opp til ulike dramarelaterte øvelser (Bjerke & Johansen, 2021, s. 198), eller anvende og utnytte bruken av musikk, rim og regler i undervisningen, da de ofte inneholder repetisjon og faste rekkefølger (Carlsen & Bugge, 2022, s. 74). Som omtalt i Carlsen & Bugge (2022, s. 74) er det ifølge Kulset (2015) andre deler av hjernen som aktiveres ved bruk av sang og musikk i undervisningen, enn når man kun snakker, lytter og leser. Dette kan bidra til å opprettholde elevenes interesse for språklæring og motivere dem til å delta aktivt i klasserommet. Ifølge Alver (2014, s. 195) er det også anbefalt at lærere jobber med fortellinger og eventyr for å utvide elevers ordforråd og begrepsdannelse. I likhet med musikk, rim og regler har slike tekster en lett gjenkjennelig struktur, og er ofte spennende og engasjerende, noe som gjør at elevene anstrenger seg for å forstå (Alver, 2014, s. 195). Anvender man arbeidsmåter som bygger på elevenes ferdigheter, styrker og interesser, er det større sannsynlighet for at elevene har et ønske om å lære. Dette engasjementet bør utnyttes

slik at man kan hjelpe elevene til å forstå innhold og ords betydning (Bjerke & Johansen, 2021, s. 198). Det er også ifølge Kjelaas & van Ommeren (2022, s. 17) et viktig didaktisk grep at man bygger videre på elevenes ferdigheter, erfaringer, og kunnskaper, da det vil gi elevene større eierskap til læringsinnholdet og aktiviteter, men også økt engasjement og innsats i opplæringa.

## 2.3 Oppsummering av teorikapittel

I kapittelets første del har jeg gjort rede for betydningen av ord- og begrepslæring, og jeg har presentert ulike teoretiske perspektiver og modeller som kan bidra til å forstå kompleksiteten av dette området. Den andre delen av kapittelet har fokus på didaktiske perspektiver på begrepslæring. Samlet sett understreker kapittelets andre del betydningen av å anerkjenne og utnytte elevers flerspråklige kompetanse som en ressurs i undervisningen, samt behovet for tilpasning og varierte tilnærminger. Videre, i analysen (kapittel 4), vil jeg se nærmere på hvordan de utvalgte lærerne implementerer ulike didaktiske prinsipper i praksis for å fremme en effektiv og god begrepslæring. Her vil man få en innsikt i lærernes erfaringer, kunnskaper og holdninger, og om dette eventuelt har påvirkning på deres praksis. Jeg vil i tillegg se på hvilke arbeidsmåter og tilpasninger lærerne anvender i arbeidet, om noen anvender konkrete metoder for å støtte elevers flerspråklige kompetanse i ord- og begrepslæringen, og hvorvidt flerspråklighet blir sett på som en ressurs i opplæringen.

## 3 Metodekapittel

Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det at elevene skal bli trygge språkbrukere gjennom arbeid med faget norsk, og de skal bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med utgangspunkt i dette er formålet med mitt forskningsprosjekt, som nevnt, å finne ut av hvordan lærere i praksis støtter og legger til rette for ord- og begrepslæring i den ordinære norskundervisningen, med særlig fokus elevene med norsk som andrespråk. For å kunne svare på dette har jeg gjennomført intervju med et utvalg lærere.

I kapittel 3.1 går jeg inn på en kvalitativ metodebeskrivelse med fokus på det semistrukturerte intervju som fremgangsmåte. Samtidig vil jeg også komme inn på utarbeiding av intervjuguide, beskrive hvordan jeg kom i kontakt med de utvalgte lærerne og hvordan analysen og bearbeiding av data foregikk i etterkant. I slutten av kapitlet vil jeg komme inn på personvern og belyse de etiske betraktninger som er gjort (kapittel 3.2), etterfulgt av en vurdering av forskningens kvalitet med søkelys på forskerrollen og mulige feilkilder, samt validitet og reliabilitet (kapittel 3.3). Avslutningsvis vil det komme en oppsummering av kapitlet (kapittel 3.4)

### 3.1 Kvalitativ metode

Ut fra problemstillingen og forskningsspørsmålene kan man se at målet er å få en dypere innsikt i læreres kunnskap, erfaringer og holdninger rundt arbeidet, og dermed ble en kvalitativ metodisk tilnærming den mest passende metoden. Kvalitative forskningsmetoder er særlig relevante når det gjelder det å få innsikt i menneskers indre liv, med tanker følelser og holdninger (Befring, 2020, s. 92). Ved kvalitative studier fokuserer man gjerne på mening og innhold, mer enn bredde og omfang (Forskningsetikk, 2022). Det handler om å få en innsikt i hvorfor mennesker handler som de gjør, og dette kan innbefatte en rekke ulike datainnsamlingsmetoder. Datainnsamlingen i denne oppgaven foregår gjennom tre semistrukturerte intervju, samt lydopptak med videre analyse.

I dette masterprosjektet ligger det et fenomenologisk syn til grunn. Dette er en vitenskapsteoretisk posisjon som bidrar i å gi et rammeverk for hvordan virkeligheten forstås, og hvordan man vitenskapelig sett skal få tilgang til den (Anker, 2020, s. 47). I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves, ut fra en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den vi mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). I en fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning er det derfor undersøkelsen og beskrivelsen av verden slik vi erfarer den direkte og umiddelbart som er forsøkt realisert (Kvarv, 2021, s. 96). I konteksten av ord- og begrepslæring i en flerspråklig skole, ligger fenomenologien til grunn og er førende for metoden og hvilke spørsmål jeg stiller.

### 3.1.1 Kvalitativ forskningsintervju

Intervju er en metode man anvender for å samle inn data gjennom å samtale med en eller flere personer (Neteland, 2020, s. 51). Ifølge Neteland (2020, s. 51) er intervju er en velegnet metode dersom man ønsker å forske på menneskelig erfaring hvor målet er å få tak i noens refleksjoner, kunnskaper og holdninger. Med utgangspunkt i min problemstilling, der målet er å få en innsikt i læreres holdninger, tanker og kunnskap rundt arbeidet med det å legge til rette for flerspråklige elever under ord- og begrepslæring, passer intervju godt som metode for mitt masterprosjekt. Med denne problemstillinga er jeg ikke primært ute etter å forske på hvordan lærernes undervisning foregår, men jeg er ute etter å undersøke hvilke kunnskaper og forestillinger lærerne har om arbeidet rundt ord- og begrepslæring med flerspråklige elever, og hvilke didaktiske vurderinger og tilpasninger lærerne gjør under planlegging av undervisning og veiledning. I slike kvalitative forskningsintervju ligger nemlig fokuset på å fortolke, finne mening og forstå hva deltakerne i intervjuet mener med det hen sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52), og man får muligheten til å forstå sider fra intervjupersonens eget perspektiv.

Ved intervju er det vanlig å gjøre opptak av talen og transkribere dette til et lesbart materiale for en nærmere innholdsanalyse (Befring, 2020, s. 13). Dette var et valg jeg også valgte å gjøre ved gjennomføring av mine intervju. Det gjør at man får en komplett språklig framstilling av intervjudeltakerens svar og refleksjoner, og man kan enkelt gå tilbake til intervjuet for å tolke og analysere det som har kommet fram. Dette er også et godt utgangspunkt for koding og sortering av data (se delkapittel 3.1.4).

Kvalitative intervju er ofte semistrukturerte, verken en åpen eller lukket samtale, og anvendes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Selv om det kvalitative intervjuet kjennetegnes av den frie og lite formaliserte samtalen mellom forsker og informant (Befring, 2020, s. 13), er det ved slike intervju likevel viktig å forholde seg til en intervjuguide med forslag til spørsmål som fokuserer på bestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Under samtalen vil man da få svar på planlagte spørsmål som gir deltakeren mulighet til å sette ord på egne erfaringer, slik at man kan oppnå dypere innsikt i deltakerens meningsdannelse og subjektive opplevelser, samtidig som det gis rom for at det kan oppnå nye spørsmål underveis (Befring, 2020, s. 93).

### 3.1.2 Utarbeiding av intervjuguide

Før man kan gjennomføre intervju kreves det en del planlegging, hva skal man spørre om og hvordan skal spørsmålene formuleres uten at intervjudeltakerne føler seg satt til veggs? I denne masteroppgaven skal jeg undersøke læreres arbeid med ord- og begrepslæring med særlig fokus på de flerspråklige elevene, og for å kunne forske videre på dette var det viktig for meg å utforme en intervjuguide med spørsmål som fikk fem lærernes egne holdninger, refleksjoner og tanker rundt arbeidet med ord- og begrepslæring, men også flerspråklighet generelt. Ifølge Borg (2015) vil det være viktig å undersøke hva lærere tenker og tror, fordi det kan ha betydning for hva de i praksis gjør i klasserommet. Med dette ble det viktig å legge opp til åpne og reelle spørsmål, altså spørsmål man genuint er nysgjerrig på som åpner for at intervjupersonen kan komme med ulike typer svar og begrunnelser (Neteland, 2020, s. 59).



Spørsmålene man stiller i et intervju bør ha god sammenheng med problemstillinga, og ofte vil det også være lurt å dele opp problemstillinga i flere delspørsmål, såkalte forskningsspørsmål (Neteland, 2020, s. 58). Spørsmålene i intervjuguiden springer ut av forskningsspørsmålene som presentert i kapittel 1 og gjentatt her:

1. *I hvilken grad omtales arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvorfor?*
2. *Hvilke arbeidsmåter, tilpasninger og strategier benyttes?*
3. *I hvilken grad anvender lærerne elevenes førstespråk i arbeidet med ord- og begrepsutvikling og hvorfor?*

Intervjuguiden (se vedlegg 1) starter med en innledning med informasjon om intervjuets formål og spørsmål om lærernes utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet valgte jeg å ha en egen del om ord- og begrepslæring, med spørsmål som får frem lærernes syn på viktigheten av ord- og begrepslæring. I denne delen kommer man også inn på spørsmål om lærerne anvender spesifikke arbeidsmåter og tilpasninger i arbeidet, noe som knyttes opp mot oppgavens andre forskningsspørsmål, og her kan man også få innsikt i om lærerne anvender elevenes førstespråk i arbeidet.

I intervjuets neste del skulle lærerne reflektere over et forestilt undervisningsopplegg. Hensikten med dette var å få et innblikk i hvilke tilpasninger lærerne ville ha tilføyet opplegget dersom de selv skulle gjennomført det i et klasserom. Jeg ba lærerne forestille seg at de gjennomførte Alias med en blanding av majoritets- og minoritetsspråklige elever. Alias er et spill der en person forklarer et ord til de andre medspillere uten å bruke selve ordet. Spillet krevet at man må tenke på assosiasjoner og sammenhenger knyttet til bestemte ord, noe som kan hjelpe i arbeidet med å koble begrep opp mot riktig ord. På en interaktiv og underholdende måte styrkes dybdeforståelsen når man er nødt til å forklare begrepsinnholdet uten å bruke selve ordet. Man lærer også mye av å høre andre elever forklare deres forståelse av et begrepsinnhold, og av å beskrive begreper på en måte slik at andre skal forstå.

I intervjuet ba jeg lærerne om å forestille seg at de skulle ha gjennomført denne aktiviteten sammen med en liten gruppe elever, med både norsk som førstespråk og andrespråk. Her fikk alle det samme spørsmålet, og da man kan se hvordan tre ulike lærere med ulik erfaring og utdanning, oppfatter et undervisningsopplegg og oppleggets potensiale, samt hvilke tilpasninger de ser for seg at de kan gjøre. Jeg hadde med lapper med ulike ord på, og ut fra dette skulle lærerne reflektere rundt hvilke tilpasninger som hadde kunnet blitt gjort ved gjennomføring. Som nevnt i kapittel 2.2.4 er det slik at noen ord og begreper er lettere å lære enn andre, og det spiller en rolle hvor lette et ord gir en mental forestilling hos den som skal lære ordet. Bjerke & Johansen (2021, s. 197) sier også at det er viktig for andrespråkelever å oppleve og erfare begreper med egne sanser, gjennom førstehåndserfaringer. På den første lappen sto det derfor *Eple*, et ord med et konkret begrepsinnhold som lett kan oppleves gjennom sanser eller illustreres med tegning/bilde. I motsetning har man, som nevnt tidligere, også ord som refererer til noe som ikke er mulig å oppleve og erfare direkte med sansene, som ordet *Vennskap* som sto på den andre lappen. Hensikten med dette var først og fremst å se på hvordan lærerne diskuterte tilpasninger i forbindelse med de to ulike begrepene, men også å se på hvordan lærerne diskuterte tilpasningene ut fra språklig bakgrunn.

Intervjuguiden avsluttes med en generell del om flerspråklighet i skolen. Her stilles det blant annet spørsmål om tidligere erfaring med flerspråklige elever, og om lærerne føler at de sitter på nok kunnskap, erfaring og utdanning til å kunne gjøre de tilpasningene som trengs for å kunne inkludere flerspråkligheten i norskfaget. Denne delen knyttes både til oppgavens andre og tredje forskningsspørsmål, men også det første, fordi for å kunne ha en positiv innstilling og holdning til ord- og begrepslæring trengs kunnskap om dette og om flerspråklig utvikling. I og med at dette var semistrukturerte intervju, ble spørsmålene stilt litt etter hva som var naturlig, og dermed fikk heller ikke alle lærerne stilt akkurat de samme spørsmålene. Dette førte til at de tre intervjuene ledet i litt ulike retninger.

### 3.1.3 Utvalg av informanter

Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål ble det i dette forskningsprosjektet mest relevant å intervju lærere som sitter på noe erfaring rundt arbeid med ord- og begrepslæring i et flerspråklig klasserom. Ved rekrutteringen av lærere til prosjektet ble det gjort en form for strategisk utvalg. Neteland (2020) omtaler denne metoden som snøballmetoden, fordi man først får tak i en informant og så begynner snøballen å rulle ved at den ene informanten hjelper til med å rekruttere flere informanter. Jeg kom i kontakt med en person jeg kjent litt til fra før, som jeg visste var interessert i dette temaet, og denne personen informerte om mitt forskningsprosjekt videre til sine kollegaer, og dermed hadde jeg flere lærere som ville stille til intervju. Etersom dette forskningsprosjektets problemstilling er ute etter å gå i dybden på de utvalgte tanker, erfaringer og refleksjoner, kom jeg fram til at jeg ville bruke god tid på å intervju få utvalgte i stedet for å intervju mange.

I utvelgelsen endte jeg til slutt opp med tre lærere. Det var interessant for meg å ha tre personer som satt på litt ulik kunnskap og erfaring rundt det aktuelle temaet, slik at jeg kunne få frem ulike perspektiver i intervjuene. Alle tre har lærerutdanning i bunn, der to har studert et treårig løp på grunnskolelærerutdanninga 1-7, som inkluderer norsk som fag, og en har studert et femårig masterløp på grunnskolelærerutdanninga 5-10. Læreren med masterløp har matematikk som hovedfag, og dermed ingen utdanning knyttet til norskfaget. Den ene læreren er i 30-årene og jobber som kontaktlærer på 6.trinn, og har i tillegg til det treårige bachelorløpet tatt en videreutdanning innen andrespråkspedagogikk. Den andre læreren med bachelor er i 40-årene og er faglærer på 4.trinn, og har samtidig ansvaret for den særskilte norskopplæringa ved samme skole som den forrige nevnte læreren, men har ingen tilleggsutdanning. Den tredje læreren med master og matematikk som hovedfag er i 20-årene og jobber som kontaktlærer på 5.trinn. Selv om hun underviser i norsk, har hun som nevnt ingen utdanning knyttet til norskfaget, og heller ingen relevant tilleggsutdanning. Disse blir videre presentert i kapittel 4 *Presentasjon og teoretisk analyse av datamateriale*.

### 3.1.4 Analyse og bearbeiding av data

Når man har samlet inn et materiale, er det ikke all informasjon som bidrar til å besvare problemstillinga og forskningsspørsmålene. Og dermed er det viktig å gå inn i materialet og velge ut det man skal ha med og ikke, samt lage sammenhenger og drøfte dette ved hjelp av teori (Anker, 2020, s. 17). Det finnes ingen bestemt framgangsmøte for å analysere et kvalitativt empirisk materiale, men for å gjøre analysearbeidet mer begripelig og håndterbar valgte jeg å dele prosessen inn i tre faser.

Etter at intervjuene med de utvalgte lærerne var gjennomført, ble det første steget å bearbeide det innsamlede materialet. Siden jeg valgte å dokumentere intervjuet gjennom lydopptak, ble det naturlig å begynne med transkribering av intervju, noe som også er den første fasen i Befrings (2020, s. 96) analyseprosess. Enkelt forklart innebærer det å skrive ned hva som ble sagt og hvem som sa det, for å kunne analysere meningsinnholdet (Neteland, 2020, s. 62). I og med at jeg brukte appen Diktafon som er koblet opp mot Nettskjema (se kapittel 3.2), ble det gjort en automatisk transkripsjon på nettsiden, men jeg måtte likevel gå over transkripsjonene for å sikre at alt relevant meningsinnhold ble med og for å rettskrive alt som ble sagt.

Etter transkribering begynte det ordentlige analysearbeidet. Ved kvalitativ innholdsanalyse av intervju finnes det mange ulike måter å gå frem på, men jeg valgte primært å jobbe ovenfra og ned ved at jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene og sorterte datamaterialet ut fra tre sentrale kategorier: 1. *Viktigheten av ord og begrepslæring*, 2. *Arbeidsformer og tilpasninger* og 3. *Flerspråklighet som ressurs*. Jeg satte meg ned med utskrift av transkripsjonene og markerte disse kategoriene med ulike fargekoder, men i arbeidet med materialet kom det også fram en fjerde kategori som ikke springer ut fra forskningsspørsmålene, men som viser seg å bli viktig for den videre drøftinga: 4. *Holdninger, kunnskap og erfaringer*. Etter å ha analysert intervjuene ut fra sentrale kategorier innså jeg også at det var mye sammenheng i kategoriene, og noen utsagn passet under flere av kategoriene. Dermed fant jeg det nødvendig å lage en bedre oversikt for hver kategori, for å se de i en større sammenheng, men også for å se på likheter og ulikheter i de ulike intervjuene. Dette gjorde jeg ved å overføre de sentrale funnene inn i et mer oversiktlig dokument.

Oversikten man får etter man har kategorisert, kan man bruke som utgangspunkt for meningsfortolkning (Neteland, 2020, s. 63). Denne fasen handler om at man går utover det faktiske innholdet, for å fortolke hva informanten mener med det hen sier (Neteland, 2020, s. 64). Ved slikt arbeidet sier Neteland (2020, s. 64) at hun råder masterstudenter til å tillate seg å lese mellom linjene og tolke det som blir sagt i intervjuene uten å gå for langt vekk fra det som faktisk blir sagt. Dette ble gjort samtidig som utarbeiding av teorikapitlet, og jeg fikk dermed mulighet til å systematisere innholdet og se det i lys av relevant teori og tidligere forskning.

## 3.2 Personvern og etiske betraktninger

Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier, og disse er utformet som forskningsetiske prinsipper (Befring, 2020, s. 28). Etersom jeg gjorde opptak av informantenes stemmer innebar det en meldeplikt i henhold til personvernloven (Neteland, 2020, s. 57), og prosjektet måtte dermed meldes inn til SIKT (*Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*) (se vedlegg 2 for godkjent søknad).

Før gjennomføring av intervju er det en del etiske og praktiske vurderinger som må tas. Stedet man gjennomfører intervjuet på kan blant annet ha betydning for hvordan intervjuet blir (Neteland, 2020, s. 57). I dette tilfellet fant jeg det mest naturlig og fornuftig å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen deres, med tanke på at tema for intervjuet omhandlet deres yrkesutøvelse. Som nevnt i kapittel 1.2.1 valgte jeg også å dokumentere intervjuet gjennom lydopptak, noe som ga meg mulighet til å høre intervjuene flere ganger, og førte også til at jeg kunne transkribere samtalen som

foregikk og nøyaktige sitat kunne dermed gjengis (Neteland, 2020, s. 56). Ved gjennomføring av lydopptak brukte jeg appen Diktafon som er koblet opp mot Nettskjema, som er et nettbasert undersøkelsesverktøy utviklet av Universitetet i Oslo. Tjenesten gir deg muligheten til å lage, lagre og administrere undersøkelser og datainnsamling, og holder et høyt sikkerhetsnivå slik at man trygt og enkelt kan lagre data opp til fortrolige data (Universitetet i Oslo, u.å.). Sammen med Tjenester for Sensitive data (TSD) er Nettskjema godkjent av SIKT til å samle inn strengt fortrolig data.

Et av de grunnleggende prinsippene innenfor forskningsetikk setter søkelys på at all deltakelse skal bygge på personlig samtykke som er gitt på en informert og forstått måte (Befring, 2020, s. 32). Med dette måtte de utvalgte lærerne skrive under på en samtykkeerklæring (vedlegg 3) for å bekrefte deres deltakelse og at deres opplysninger kunne behandles frem til prosjektets slutt. I forskning har også alle informanter krav på at alt av personopplysninger blir behandlet konfidensielt, og all forskningsdata skal være anonymisert (Befring, 2020, s. 33). I transkripsjonene er informantene anonymisert ved at lærerne har fått tildelt fiktive navn. Ettersom det er fastlagte regler for lagring og oppbevaring av data i slike forskningsprosjekt (Befring, 2020, s. 33), er også alt av anonymisering lagret på en egen navneliste adskilt fra øvrige data slik at ingen skal kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Samtykkeerklæringer, lydopptak og transkripsjoner er også trygt lagret på et av NTNUs fillagringsområder som krever totrinnsautentisering, dette for å hindre skadelig bruk og formidling av opplysninger som er gitt av deltakerne i forskningen (Befring, 2020, s. 33). Ved prosjektets ende vil alt av datamateriale med personopplysninger umiddelbart slettes.

### 3.3 Evaluering av forskningsmetode

#### 3.3.1 Pålitelighet og gyldighet

Validitet og reliabilitet er to viktige begreper som springer ut av kvantitativ metode, og er viktige kategorier når det er snakk om kvalitetskriterier som må ligge til grunn for et godkjent forskningsarbeid (Anker, 2020, s. 108). Jeg har i likhet med Anker (2020) valgt å anvende de norske begrepene pålitelighet og gyldighet. Forskning må være pålitelig for at man skal kunne stole på den, og for å oppnå gyldige resultater stilles det store krav til forskerens integritet og kompetanse, og man må dermed være bevisst sine egne mulige feilkilder (Befring, 2020, s. 99).

Når man bruker intervju som metode kan det ifølge Neteland (2020, s. 65) være utfordrende å oppnå høy pålitelighet, særlig hvis man forstår pålitelighet som at resultatene som framkommer i prosjektet skal kunne gjenskapes av en annen forsker i et nytt prosjekt. I mitt tilfelle kan det være vanskelig å si noe om hvor høy påliteligheten er, for hadde informantene vært tre andre lærere så hadde kanskje resultatene vist noe helt annet. Her er det viktig å påpeke at i arbeidet med ord- og begrepslæring og med andrespråkselever, så sitter alle lærere på ulik kunnskap og erfaringer, og dette er med på å påvirke resultatene som kommer fram i datamaterialet. Men for de utvalgte lærerne er dette deres realitet, og dermed deres rapport på hvordan arbeidet i skolen fungerer og foregår. I analyse- og tolkningsarbeid er det også viktig at man gjør rede for hva som er forskerens egne tolkninger, og hva som er informantenes tolkninger. Det er særlig viktig å være varsom når en skal tolke og uttale seg om informanters motiver og intensjoner

(Befring, 2020, s. 100). Dersom et prosjekt krever mye tolkning fra forskerens side, er det viktig at dette og andre valg som tas påpekes i forskningsprosessen, slik at andre kan vurdere valgene og ta påliteligheten i betraktning.

Når det gjelder det å knytte gyldighet opp til mitt masterprosjekt om ord- og begrepslæring, er det et viktig aspekt om spørsmålene som stilles under intervjuene er relevante for å oppnå målene og formålet med prosjektet. For at spørsmålene faktisk adresserer de sentrale temaene, valgte jeg som nevnt i kapittel 3.2.1 å formulere disse ut fra prosjektets forskningsspørsmål. Gyldigheten kan også adresseres gjennom en vurdering av om intervju var den beste egnede metoden for å samle inn pålitelige og relevante data.

### 3.3.2 Forskerrollen og mulige feilkilder

Ifølge Befring (2020, s. 101) er det viktig å gjøre en metodekritisk vurdering som peker på trekk ved studien, som enten styrker eller svekker påliteligheten og gyldigheten av de framlagte konklusjonene. Ved kvalitativt intervju som metode, er det viktig å påpeke at det å intervju et utvalg lærere ikke gir nok grunnlag for å kunne generalisere hvordan lærere arbeider med ord- og begrepslæring knyttet til andrespråkselever. Likevel kan metoden i det minste bidra i å gi et inntrykk av hvordan lærere arbeider med dette, og hvilken kunnskap og erfaringer utvalget har når det gjelder dette tema.

I selve intervjuprosessen kan det oppstå utfordringer som kan ha påvirkning på resultatene, blant annet kan bruk av lydopptaker påvirke settingen. For noen kan det oppleves som en forstyrrelse eller distraksjon, ved at man kanskje føler seg ukomfortabel, noe som videre kan påvirke evnen til å uttrykke seg fritt og åpent. Det kan være med på å endre dynamikken og deltakerens opplevelse av samtalen, som kan føre til at informantene kan bli mer selvbevisste og forsiktige med hva de sier. Ved intervju som metode kan det også oppstå en asymmetrisk maktrelasjon mellom forsker og intervjuobjekt, og dermed er det viktig at man som forsker er bevisst på potensielle faktorer som kan føre til maktubalanse. Som intervjuer har man kontroll over samtaleforløpet og spørsmålene som skal stilles, og dermed kan intervjuobjektens beskrivelser være preget av et ønske av hvordan de ønsker å fremstille seg selv, at de kan ha gitt svar som de tenkte var i tråd med forventningene til meg som forsker. For å unngå dette er det viktig at man møter informantene med et åpent sinn, og at man prøver å unngå at egne verdier preger intervjusituasjonen (Thagaard, 2009, s. 105).

I forkant av intervjuene forsøkte jeg å gjøre intervjuobjektene trygge på situasjonen, ved å påpeke at det var deres egne holdninger og erfaringer jeg var ute etter, og at det ikke var noen fasit på de spørsmålene som ville bli stilt. Med dette i bakhodet, tok jeg også et valg om å ikke dele intervjuguiden med utvalget på forhånd, for å skape en god samtale uten noe press på at man skulle stille med gode, gjennomtenkte svar. På den andre siden kan man tenke seg at analysematerialet ville inneholdt mer nyttig data dersom utvalget fikk se intervjuguiden på forhånd, men for å oppnå mest autentiske svar ble ikke dette gjort. Videre forsikret jeg de også om at alt av personopplysninger ville bli anonymisert slik at de ikke blir gjenkjent ved publikasjon, i håp om at det også kunne bidra i å trygge dem om at det ikke var farlig å fortelle om deres egen praksis.

I etterkant av intervjuene, gjorde jeg meg opp noen tanker, blant annet om noen av intervjuobjektene har hatt manglende kontekstuell forståelse. Fokuset mitt lå jo på ord- og begrepslæring hos andrespråkselever, men jeg spurte aldri om lærerne selv visste hva ord og begreper innebærer, og om de visste skillet mellom disse to. Jeg spurte ikke konkret om dette under intervjuet, og dermed kan det hatt påvirkning på lærernes svar rundt arbeidet med dette. Lærerne kan også ha glemt å nevne visse aspekter av sin praksis eller erfaringer rundt arbeidet, hvis de selv ikke visste hva det var snakk om, noe som videre kan ha påvirket tolkning av data. Dette diskuterer jeg videre i drøfting/diskusjonskapittelet (se kapittel 5).

## 4 Presentasjon og teoretisk analyse av datamateriale

Dette kapittelet har som formål å presentere funn fra analysen av lærerintervjuene opp mot relevant teori som ble presentert i kapittel 2 *Teori og bakgrunn*. Gjennom dette forsøker jeg å finne ut av hvilken tilnærming et utvalg lærere har til ord- og begrepslæring for andrespråkselever, og hvilke arbeidsmåter de anvender i arbeidet. Presentasjonen tar utgangspunkt i de tre utvalgte lærerne som ble intervjuet, som har fått de fiktive navnene Andreas, Vilde og Sanna. Innenfor hver informant presenterer jeg funnene mine ut fra oppgavens tre sentrale kategorier som ble gjort rede for i kapittel 3.1.4, og som springer ut fra oppgavens tre forskningsspørsmål

1. *I hvilken grad omtales arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvorfor?*
2. *Hvilke arbeidsmåter, tilpasninger og strategier benyttes?*
3. *I hvilken grad anvender lærerne elevenes førstespråk i arbeidet med ord- og begrepsutvikling og hvorfor?*

Ved hjelp av kategoriene, 1. *Viktigheten av ord- og begrepslæring*, 2. *Arbeidsformer og tilpasninger* og 3. *Flerspråklighet som ressurs*, vil jeg vise til eksempler fra datamaterialet ved å gjengi direkte sitat fra intervjuene. I tillegg har valgt å analysere refleksjonen rundt det skisserte opplegget under en egen underoverskrift. Analysen tas med videre i kapittel 5 *Oppsummerende diskusjon og avslutning*, der jeg vil drøfte funnene og svare på oppgavens forskningsspørsmål.

### 4.1 Andreas

Andreas er i trettiårene og studerte et treårig løp grunnskolelærerutdanninga 1.-7.trinn på NTNU for noen år tilbake. I tillegg har han en videreutdanning innen andrespråkspedagogikk, noe han fikk mulighet til å studere gjennom en tidligere lærerjobb i en annen kommune. I tillegg til kunnskap om andrespråkspedagogikk, har han også erfaring med flerspråklighet og andrespråkselever fra tidligere jobber, men også gjennom hans nåværende jobb. Han jobber i dag i et vikariat som kontaktlærer på 6.trinn, med en elevgruppe med et stort mangfold av ulike språklige og kulturelle bakgrunner.

Innledningsvis vil jeg trekke fram Andreas' generelle betraktning om flerspråklighet i skolen. Han mener flerspråklighet er noe alle dagens lærere vil møte på i skolen, men at det kan være store forskjeller på de elevene man møter.

«Det vil være ganske stor forskjell på om man kommer rett fra et annet land, uten noe opplæring, eller på om man har gått på skole før eller ikke. Det er også

forskjeller avhengig om man kan engelsk eller ikke, eller om man har vært i mottaksklasse først, eller om man kommer rett inn i ordinær klasse.»

Som Andreas antyder, vil noen elever komme inn i den norske skolen sent i skoleløpet fra andre land uten å ha gått på skole før, mens andre vil ha erfaring med skolegang. Av disse barna er det heller ikke alle som vil kunne engelsk, og det vil være store forskjeller avhengig om man har vært i mottaksklasse eller om man har kommet rett inn i ordinær klasse. I denne sammenhengen understreker Andreas at hvilke erfaringer elevene har med språk og skolegang fra før av, vil også påvirke praksisen din som lærer sier Andreas. Ut fra dette kan det se ut til at Andreas har en forståelse for at læreres praksis må tilpasses det ulike språklige og pedagogiske behovet til hver enkelt elev. Dette innebærer å tilrettelegge undervisningen for å støtte elevens språkutvikling og forståelse, samtidig som man tar hensyn til deres individuelle nivåer og erfaringer.

#### 4.1.1 Viktigheten av ord- og begrepslæring

Den første kategorien *Viktigheten av ord- og begrepslæring*, omhandler hvordan lærerne ser på ord- og begrepslæring som viktig, og hva det er de anser som viktigst å lære innenfor denne opplæringa. Jeg innledet intervjuet med å spørre Andreas om hvordan han tenker ord- og begrepslæring vil være viktig for elevene i skolen.

«... det er jo viktig for alle elever da, for alle lærer jo i løpet av skoleløpet et nytt språk. Men så er det jo også viktig for utviklinga av det norske ordforrådet, og lesing, skriving og det å uttrykke seg og sånt, og for å kunne lære og henge med faglig da.»

Han forteller at ord- og begrepslæring er viktig for alle, og begrunner det med at alle elever vil i løpet av skoleløpet lære seg et nytt språk. Når Andreas sier at elevene vil lære seg et nytt språk i løpet av skoleløpet, kan det være at han sikter til at ord- og begrepsforrådet vil utvikle seg fra å gå fra det konkrete, sosiale og erfaringsnære til det mer kognitive og abstrakte. De kognitive og abstrakte begrepene, som Cummins omtaler som CALP (*cognitive academic language proficiency*), brukes om de begrepene som ofte utvikles bevisst i mer formalisert opplæring og undervisning (Kjelaas, 2022, s. 94). I likhet med Palm (2021, s. 49-50), som sier at et godt utviklet ordforråd er en forutsetning for lese- og skriveopplæringen, ser det også ut til at Andreas står inne for dette. Han sier at en grunnleggende begrepsforståelse er viktig for utviklingen av det norske ordforrådet, både for lesing, skriving og det å uttrykke seg, men også for å kunne klare å lære ting i alle fag. Dette peker på at begrepsforståelse ikke bare er relevant for språklig kompetanse, men også for generell akademisk suksess.

«... men så er det jo særlig viktig for andrespråkselevne fordi de begynner liksom på scratch med å lære seg et nytt språk, samtidig som de skal henge med faglig på det nye språket. Så de er jo nødt til å lære seg skolespråket i tillegg til norsk for å kunne henge med faglig da.»

I dette utdraget ser vi at Andreas uttrykker at det vil være ekstra utfordrende og særlig viktig for andrespråkselevne, for de skal både lære seg det nye språket (norsk), samtidig som de må lære det nye skolespråket for å kunne henge med faglig. Og jo lengre opp i skoleløpet man kommer, jo mer avansert blir det sier Andreas. Dette er i tråd med det Bjerke & Johansen (2021, s. 196) sier om at når fagspråket og fagene blir



vanskeligere, har også de flerspråklige elevene en tendens til å falle mer og mer av. For at elever skal kunne få fullt utbytte av opplæringa, og for å unngå at andrespråkselever faller av, kreves det en bevisst prioritering av hvilke ord man skal jobbe med, og i hvilken rekkefølge man skal jobbe med dem (Kjelaas, 2022, s. 97). Med bakgrunn i dette spurte jeg Andreas om det er noen typer begreper han opplever det som viktigere å jobbe med. Andreas svarer her at han anser det som viktigere å fokusere på fagbegreper (CALP) foran hverdagslige begreper (BICS), og forklarer det med at han tror at de hverdagslige begrepene kommer litt mer av seg selv via sosialisering og andre opplevelser, mens fagbegreper vil være mer abstrakte og trenger dermed mer forklaring.

#### 4.1.2 Arbeidsmåter og tilpasninger, og anvendelse av flerspråklighet som ressurs

Kategorien *Arbeidsmåter og tilpasninger* dreier seg om hvilke arbeidsmåter og tilpasninger lærerne anvender i arbeidet med ord- og begrepslæring. Med utgangspunktet i målet i læreplanen (se kapittel 1.3) vil det også være relevant å se om lærerne anvender elevenes førstespråk som en ressurs i opplæringen, noe som fører oss inn på kategorien *Flerspråklighet som ressurs*.

Jeg spurte jeg Andreas om hva han typisk fokuserer på i arbeidet med ord- og begrepslæring.

«Hvis man tenker på de flerspråklige elevene, så vil jeg i hovedsak si at vi jobber mest med hva ord betyr og at ting skal gi mening. Men så blir det jo nødvendig å snakke om når ord brukes også, og at det kan være ulik bruk av ord. Men hvis man tenker på ord og setninger og sånt, det føler jeg kommer litt mer etter hvert.»

Ut fra dette ser det ut til at med andrespråkselevne legger han mest fokus på ords innhold, hva ord betyr og at ting skal gi mening. Dette er en fornuftig tanke, for det å forstå et ords innhold er helt avgjørende for å kunne oppfatte mening i det som blir sagt, og for å klare å huske og lære nye ord (Sæverud et al., 2017, s. 7). Det han beskriver som viktig her, er altså det som omtales som innholdssiden i språkkompetansemodellen (se kapittel 2.1.3), som innebærer å kjenne til ords betydning i ulike kontekster (Golden, 2017, s. 70). Det kan også knyttes til det som omtales som denotasjonen i begrepsrekanten (se kapittel 2.1.2), som handler om ords betydning og den konvensjonaliserte ordboksbetydninga (Kjelaas, 2021, s. 106). Innholdssiden i språkkompetansemodellen er også nært knyttet til brukssiden, som innebærer kunnskap om i hvilke sammenhenger ord kan brukes i, noe man i sitatet ovenfor ser at Andreas også anser som viktig.

Videre spurte jeg Andreas om der er noen spesifikke aktiviteter eller arbeidsmåter han anvender i arbeidet med ord og begreper. Han sier at når de arbeider med nye ord, så prøver han å stoppe opp ved dem, og høre om det er noe elevene har erfaring med fra før. I tillegg bruker de mye tid på å diskutere disse sammen. Det han sikter til her, kan minne om det som ble nevnt i kapittel 2.1.2, at det noen ganger kun er ordet som mangler i elevenes begrepsforståelse. Det at han stopper opp ved nye ord er, som jeg var inne på i kapittel 2.2.3, en fin metode å anvende for å forsikre seg om at elevene får koblet riktig ord til egne forestillinger. Det at det foregår i helklassesamtaler er også

positivt, for innen sosiokulturell tenkning er det en grunntanke om at all utvikling og læring foregår og drives fram av deltakelse i sosiale fellesskap (Kjelaas, 2022, s. 92-93).

I tillegg har Andreas brukt Alias en del med klassen, både i helklassesituasjoner og i mindre grupper. Der har de fokus på at elevene skal bruke andrespråket, og ikke falle tilbake til førstespråket, samt et fokus på hvordan man skal bruke språket til å forklare ting til medelever på en forståelig måte. I og med at Alias også var utgangspunkter for det skisserte opplegget vi videre skulle diskutere under intervjuet, spurte jeg Andreas om hvilke kvaliteter han selv ser i å anvende et slikt opplegg.

«Elevene aktiviseres, de kan lære av hverandre, de kan hjelpe hverandre og de må øve seg på å bruke språket og beskrive ting med egne ord ... Ja, også kan man lett differensiere ved at man kan dele opp i ulike grupper, og dermed velge ut hvilke ord man vil at de ulike gruppene skal arbeide med.»

Ut fra det Andreas sier her, ser det ut til at elevaktivisering er noe han ser på som positivt. Han sier også at man lett kan differensiere, for det er ulike behov i en elevgruppe uavhengig om norsk er andrespråket eller ikke. Dette tyder på at differensieringen ikke utelukkende er knyttet til språklig nivå, men også faglig nivå.

«Jeg mener flerspråklighet er en positiv ting i skolen, for elevene lærer seg å ta hensyn på en annen måte, og man kan også lære av hvordan man jobber med språk og kultur.»

Det Andreas uttrykker her, samsvarer med det Bjerke & Johansen (2021, s. 196) sier om at med flere språk representert i klassen, dannes det et flott utgangspunkt for nysgjerrighet for andre språk enn ens eget, og for at læreren kan legge til rette for språklek og gode samtaler om språk. Andreas sier også at elevene er vant med at det i klasserommet snakkes ulike språk, og det dermed av og til kommer språkassistenter inn i klasserommet for å blant annet hjelpe andrespråkeelevene med å oversette og tilpasse slik at de får et godt læringsutbytte. Med bakgrunn i sitatet ovenfor, spurte jeg Andreas om det er konkrete ting han gjør for å gjøre elevene bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet der flerspråklighet skal bli verdsatt som ressurs (se kapittel 1.3). På dette svarer han:

«Tja.. Vi er blant annet opptatt av at det skal være en naturlig selvfølge å markere, og lære om, de ulike høytidene og tradisjonene som tilhører det mangfoldet både elevene og lærerne er en del av.»

Videre spurte jeg om Andreas føler at han sitter på nok kunnskap og kompetanse til kunne gjennomføre den undervisningen han ønsker, og til å gjøre de tilpasningene som trengs i et klasserom der elevene sitter på ulike språk og språkkunnskaper. Han uttrykker at med lærerutdanninga og den videreutdanningen han har innen andrespråkspedagogikk, så føler han at han har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap, men at rammene i rundt ikke er helt lagt opp til det.

«Når man er alene i et klasserom der det kan snakkes opp til fire forskjellige førstespråk, og elevene er på vidt forskjellige faglige nivå, så sier det seg selv at man ikke har tid eller ressurser til å arbeide godt nok med det, utenom det tilbudet de har i SNO.»

Ut fra sitatet ser det ut til at Andreas uttrykker en følelse av at det ikke er nok ressurser i klasserommet til å kunne gjennomføre den praksisen man ønsker. I SNO-undervisningen (særsilt norskopplæringa) er det ifølge Andreas et større fokus på ord- og begrepslæring, men i det ordinære klasserommet blir det glemt bort litt. Med dette føler han på et visst utviklingspotensial, og forklarer det med at han kan prøve å involvere elevene mer, ved å få de til å bli bevisste når de arbeider med ord og begreper. Dette kan minne om det Kjelaas (2022, s. 101) omtaler som ordlæringsstrategier. Dette omhandler å lære elevene å selv ta i bruk strategier man kan ta i bruk og dra nytte av i møte med ukjente ord (Gibbons, 2014, s. 145), og vil dermed kunne være hensiktsmessig i klasserom der ressursene ikke strekker til, slik at elevene selv involveres i ord- og begrepslæringen.

#### 4.1.3 Refleksjon rundt det skisserte opplegget

På snakk om det skisserte opplegget under intervjuet ba jeg Andreas forestille seg at han skulle gjennomføre Alias med en gruppe elever, med både norsk som førstespråk og med norsk som andrespråk. På den første lappen sto det *eple*, og jeg spurte om hvilke tilpasninger han ville gjort for de elevene som kanskje ikke hadde forstått ordets innhold med kun den språklige merkelappen. Andreas uttrykker at han ville brukt bildestøtte for den som skal forklare ordet. Bildestøtte er en form for formidlingsoverflod, og ifølge Bjarnø et al. (2013, s. 166-167) vil det å formidle et ord eller begrep på flere måter parallelt, kunne føre til at andrespråkselever får en større mulighet til å forstå det som formidles. Andreas legger også fram at det kan være nyttig å være der som voksenstøtte, og forklarer det med:

«... for hvor mye hjelper det med bildestøtte dersom elevene ikke har erfaringer med ordet og begrepet fra før av?»

Det han sier om voksenstøtte, kan knyttes opp mot det som kalles språkstøtte, noe som er en god tilpasning man kan benytte seg av i arbeidet med ord- og begrepslæring hos andrespråkselever. Ikke alle sitter på like mye erfaring med formell skolegang, og dermed vil man også i ulik grad kunne nyttiggjøre seg av skriftlige ressurser på grunn av begrensede skriftspråklige ferdigheter (Atroshi et al., 2022, s. 72). Språkstøtte i slike tilfeller kan for eksempel være å gi elevene muntlig støtte på flere språk (Atroshi et al., 2022, s. 72), noe Andreas nevner som en tilpasning dersom et mer abstrakt ord som *vennskap*, hadde stått på en lapp:

«Det kan hende eleven trenger forklaring på ordet først, enten på norsk, eller på sitt eget språk, det kommer litt an på norskferdighetene. Vi bruker jo en del oversetter i undervisninga, så det hadde jo vært en mulighet.»

Her anvender Andreas oversetter som språkstøtte slik at andrespråkseleven får mulighet til å delta i de samme aldersadekvate læringsaktivitetene som resten av klassen. I tillegg er det slik at det vil være lettere å lære det nye ordet på andrespråket dersom man allerede har kunnskap om begrepet på førstespråket. Så det at Andreas legger til rette for at elevene får mulighet til å anvende denne kunnskapen i arbeidet med å lære ordet på norsk, vil kunne gjøre innlæringen mer effektiv.

## 4.2 Vilde

Vilde er i førtiårene og studerte tre år på det som i sin tid het allmennlærerutdanninga, i tillegg har hun også et år med sosiologi som grunnfag. Tidligere har hun vært kontaktlærer for klasser med elever med både norsk som førstespråk og andrespråk, men i dag jobber hun på samme skole som Andreas og har ansvaret for den særskilte norskopplæringa (SNO) for elevene på 1.- 4. trinn, i tillegg til å være faglærer på 4.trinn. Dette er det første skoleåret hun har ansvaret for denne norskopplæringa, men hun har dratt mye likheter mellom denne norskopplæringa og den kompetansen hun har om begynneropplæring.

«Kan man litt engelsk, blir det enklere å forstå og man klarer å kommunisere litt mer. Men så har jeg jo også de elevene som kommer inn i tredje og fjerde klasse, som ikke har gått på skole før, og heller ikke kan engelsk. Ukrainere blant annet, det har jo vært korona også har krigen selvfølgelig hatt stor påvirkning, så de har jo mistet ekstremt mye.»

I dette utdraget understreker Vilde at i og med at denne norskopplæringa er for alle andrespråkselever mellom første og fjerde trinn, er det stor variasjon på hvor mye erfaring elevene har med skole og språk fra før. Kan man for eksempel engelsk, klarer man automatisk å kommunisere litt mer, men kommer man inn i den norske skolen på tredje eller fjerde trinn uten noen skolegang fra før, blir utfordringene plutselig litt større. Dette har Vilde merket spesielt det siste året, da det har kommet mange ukrainske flyktninger, som har mistet mye skole pga. korona og krig.

### 4.2.1 Viktigheten av ord og begrepslæring

Den første kategorien *Viktigheten av ord- og begrepslæring*, omhandler hvordan lærerne ser på ord- og begrepslæring som viktig, og hva det er de anser som viktigst å lære innenfor denne opplæringa. På spørsmål om hvordan Vilde tenker ord- og begrepslæring kan være viktig for elever, sier hun at alle elever har en fordel av å lære ord og begreper.

«Altså man blir jo ikke så flink til å uttrykke seg da hvis man ikke har noen ord og begreper, det er jo det som er basisen i språket vårt. Og det har jo også påvirkning på leseopplæringa blant annet da ... Så man må jo ha det som bakgrunn, for man kommer ingen vei dersom man ikke har ord og den begrepsforståelsen på plass, det blir vanskelig å lære fag og.»

Som man ser i utdraget forklarer hun det med at ord og begreper er basisen i språket vårt, og dersom man ikke innehar ord og begreper, klarer man heller ikke å uttrykke seg. I tillegg sier hun at ord- og begrepslæring har påvirkning på leseopplæringa, og at det er helt nødvendig å ha ord og begreper i bakgrunn for å kunne komme noen vei, også faglig. Det Vilde uttrykker her samsvarer med det Carlsen & Bugge (2020, s. 59) sier om at et godt ord- og begrepsforråd er helt nødvendig for den generelle språkutviklingen, men også for leseforståelse og faglæring. Videre kom vi inn på om det er i noen situasjoner Vilde opplever det som viktigere å fokusere på ord og begreper, med bakgrunn i at det finnes både hverdagslige begreper (BICS) og fagbegreper (CALP):

«Jeg fokuserer nok mest på dagligdagse ting. Som for eksempel reglene oppe i slalåmbakken her, om at her kan du ake og her skal du gå opp.»

Her uttrykker Vilde det som viktigere å fokusere på hverdagslige begreper (BICS). Ved skolen hun og Andreas jobber på er det blant annet en slalåmbakke, og i sammenheng med dette kom hun med eksempler på viktigheten av å lære andrespråkselevne regler knyttet til for eksempel dette området. I tillegg til dette forklarer hun at sammen med de elevene som har tilbud om særskilt norskopplæring, fokuserer de også på dagligdagse ting som ukedag, dato, måned og årstid.

#### 4.2.2 Arbeidsmåter og tilpasninger, og bruk av flerspråklighet som ressurs

Kategorien *Arbeidsmåter og tilpasninger* dreier seg om hvilke arbeidsmåter og tilpasninger lærerne anvender i arbeidet med ord- og begrepslæring. Med utgangspunktet i målet i læreplanen (se kapittel 1.3) vil det også være relevant å se om lærerne anvender elevenes førstespråk som en ressurs i opplæringen, noe som fører oss inn på kategorien *Flerspråklighet som ressurs*.

Med utgangspunkt i begrepstrekanten til Kjelaas (2022, s. 106) og Bloom & Laheys' spåkkompetansemodell (1978, s. 11-12) løftet jeg fram viktigheten av de ulike komponentene i språket, og spurte Vilde om hvilke deler hun typisk arbeider med under ord- og begrepsarbeid. I starten med andrespråkselevne sier hun at hun fokuserer mest på bruk av ord og begreper, at elevene får muligheten til å gjøre seg forstått, og slik at de forstår. Språkkompetansemodellen (Bloom & Lahey, 2018, s. 11-12) har en innholdsside som kan ligne på det Vilde anser som viktig, nemlig det å kjenne til ords betydning i ulike kontekster (Golden, 2017, s. 70).

Når det gjelder arbeidsmåter uttrykker Vilde det som viktig å anvende lekbaserte aktiviteter. Hun bruker blant annet alias, og det hun omtaler som "sprellemann":

«Da skal man tenke på et ord, også setter du streker i stedet for bokstaver. For eksempel eple da, da blir det fire streker, også skal elevene gjette bokstaver og finne ut av ordet. Det er en aktivitet både jeg og elevene liker veldig godt.»

Hun forklarer at hun tror det er viktig å aktivisere elevene for å skape engasjement, noe hun også gjør gjennom å bruke seg selv mye ved å drive med litt rollespill og lignende. Dette samsvarer med det Kjelaas (2022, s. 92-93) sier om at det innen sosiokulturell tenkning finnes en grunntanke om at all utvikling og læring foregår og drives fram i deltakelse i sosiale fellesskap.

«Jeg bruker også å ta frem et bilde med litt tekst på, som vi snakker om og går gjennom mye. Så da snakker vi om begreper rundt den teksten da, også trekker jeg fram litt ord og kanskje skriver elevene om noe ut fra disse. Og finner vi et ord i teksten som det ikke er bilde av, da søker vi det opp. Så vi bruker mye internett og bilder da, i alle settinger egentlig.»

I dette utdraget ser vi at Vilde også bruker å anvende et bilde med tekst på som en fast rutine sammen med andrespråkselevne. Her stopper de opp ved nye ord og begreper

som bør fokuseres mer på, og elevene får mulighet til å anvende disse ordene ved å selv bruke dem under skriving.

«Allerede i begynneropplæringa på første trinn har man fokus på ord og begreper, så derfor har jeg jo tatt utgangspunkt i lærebøker fra første trinn når jeg jobber med andrespråkselevne også. For å få frem nye ord og begrep, spesielt gjennom bilder da.»

Som Wilde uttrykker, har man allerede fokus på ord og begreper i begynneropplæringa på første trinn, og dermed bruker hun å ta i bruk lærebøker fra første trinn i arbeidet med andrespråkselevne for å la de oppleve nye ord og begreper gjennom bilder. Atroschi et al. (2022, s. 74) sier det ofte kan være en fin tilpasning å anvende arbeidsmateriell som er utviklet for barn da disse tekstene ofte er korte og skrevet på et lettlest språk, men med slike tekster introduseres det færre fagbegreper enn i de tekstene førstespråkselevne arbeider med. Videre spurte jeg Wilde om det er noe hun konkret gjør for å jobbe med målet i læreplanen, som sier at elevene skal gjennom norskfaget bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet der flerspråklighet skal bli verdsatt som ressurs (se kapittel 1.3):

«Jeg bruker å få de til å si ulike ord vi jobber med på deres eget språk, så de kanskje klarer å huske de litt bedre. Det er jo ikke alle som er like flinke til å finne ordet, men at de skjønner at deres språk også er viktig, for man må jo kunne morsmålet sitt også for at man skal kunne klare å lære et nytt språk.»

Dette utdraget viser at Wilde bruker å legge opp til å la elevene koble norske ord opp mot ord på deres egne språk, slik at de kanskje husker orda bedre. Hun påpeker også at det ikke kun handler om å finne frem til riktig ord, men at elevene også blir bevisste på at deres språk er viktig, og kobler dette opp mot at man må kunne morsmålet/førstespråket for å kunne lære et nytt språk. Palm (2021, s. 48) fremhever også dette, at det å kunne flere språk er en form for integrert kompetanse, slik at man kan utnytte de ulike språklige kompetansene man sitter på i kommunikasjon og læring. På snakk om dette spurte jeg om Wilde føler på et utviklingspotensial i arbeidet med ord- og begrepslæring hos andrespråkselever:

«Ja altså, som lærer er man aldri ferdig utlært, man lærer bestandig noe nytt. Og jeg mener jo at alle elever har et behov for å trene på ord og begreper, så jeg tror nok egentlig at vi skulle brukt mer tid på det til alle. Jeg håper at vi kan bli flinkere på å inkludere det mer aktivt inn i klasserommet, for det kan jo foregå i en vanlig undervisningssituasjon også.»

Her understreker Wilde at som lærer er man aldri utlært, og med dette føler hun dermed at hun har et utviklingspotensial. Hun uttrykker blant annet et håp om at det kan bli lagt mer vekt på ord- og begrepslæring i undervisningen for alle elever, og at det kan bli inkludert mer aktivt i klasserommet. Dette viser til en forståelse av at ord- og begrepslæring ikke nødvendigvis krever spesielle aktiviteter eller ressurser, men at det kan skje kontinuerlig i vanlige undervisningssituasjoner også.

### 4.2.3 Refleksjon rundt det skisserte opplegget

Ved det skisserte opplegget kom Vilde med forslag til hvordan man kunne tilpasse dersom en andrespråkselev skulle forklart ordet *eple*:

«Man hadde jo kunne hatt et bilde av et eple da, for det er jo ikke alle som kan lese det, men de hadde jo kanskje klart og forklart hva det var for noe dersom de hadde fått sett et bilde. Ellers så bruker vi jo også en del konkreter da, så det hadde jo vært mulig det også.»

Vilde uttrykker at man kunne hatt et bilde av et *eple*, ettersom ikke alle elever har muligheten til å kunne lese det som står. Gjennom bruk av bilder uttrykker Vilde at det vil kunne være enklere å forklare hva noe er, fordi man ser det visuelt. Dette samsvarer med det Bjarnø et al. (2013, s. 166-167) sier om at man vil ha større mulighet for å få med seg informasjon som blir gitt de dersom det er flere måter å ta den inn på. I tillegg nevner Vilde at de også bruker en del konkreter sier hun, og uttrykker at det også hadde vært mulig her. Ifølge Bjerke & Johansen (2021, s. 197) er det et viktig didaktisk prinsipp i arbeidet med ord- og begrepslæring, at man gir andrespråkselever førstehåndserfaringer med begreper, altså å oppleve ord og begreper gjennom sanselige inntrykk som å ta og føle på noe.

Dersom ordet på lappen hadde vært *vennskap*, uttrykker Vilde at det kanskje ikke vil være like enkelt å benytte seg av bilder eller lignende, men at elevene kunne ha klart og forbundet ordet med noe annet dersom man deler det opp litt:

«Kanskje kjenner de igjen ordet venn, og at de kunne fått til og forklart det. Det samme med ordet skap, men da kan det jo selvfølgelig oppstå misforståelser igjen da, ettersom ordet skap kan bety ulike ting.»

Vilde forklarer at elevene kan kjenne igjen ordet *venn* eller *skap*, og at de dermed kan forklare hva det er i stedet. Men som hun sier, kan dette også by på utfordringer og misforståelser ettersom ord kan bety ulike ting. Skap vil for eksempel bety noe annet når det står for seg selv, enn når det står i ordet *vennskap*. Avslutningsvis sier hun at hun tror at man skal være ganske god i språket dersom man skal klare å kunne forklare ordet *vennskap*, i forhold til ordet *eple*.

## 4.3 Sanna

Sanna Borgen er i tjueårene og studerte nylig et femårig løp på grunnskolelærerutdanninga 5.-7.trinn på NTNU. Der valgte hun matematikk som hovedfag, og har i tillegg studiepoeng i samfunnsfag og kunst og håndverk. Med dette studieløpet har hun ingen faglig tilknytning til norskfaget, og heller ingen kompetanse innen andrespråkspedagogikk. Hun hadde ingen erfaring med flerspråklighet og andrespråkselever fra tidligere, før hun for ett års tid siden mottok en ukrainsk flyktning som kom inn i 5. klassen hun er kontaktlærer for. Dette var også skolens første møte med en andrespråkselev, og dermed var det ikke mange Sanna kunne støtte seg på i arbeidet med denne eleven.

Sanna tror ikke at flerspråklighet er noe nødvendigvis alle lærere møter på i dagens skole, men at det kommer litt an på hvor man jobber. Jobber man på en større skole

som ligger i sentrum, ja, men jobber man på en mindre skole slik som hun gjør, så vil man kanskje ikke møte på det i like stor grad. Dette tyder på at Sanna vurderer flerspråklighet som en faktor som varierer fra skole til skole og at det ikke er en universell opplevelse for alle lærere.

«Jeg tror de er heldige de andrespråkselevne som kommer til sånne små plasser som dette, for her snakkes det sjeldent andre språk enn norsk, og da vil elevene også omgås språket i større grad og kanskje lære det raskere.»

Her uttrykker Sanna at de elevene med norsk som andrespråk som kommer til mindre skoler er heldige, for da omgås de ofte kun med mennesker som snakker norsk og vil da kunne lære språket raskere. Her ser det ut til at Sanna mener at gjennom å være i et miljø der andrespråkselevne omgås mennesker som snakker norsk, får de en større mulighet til å delta i autentiske språkpraksiser, og de får utviklet sine språkferdigheter gjennom interaksjon med andre. Dette synspunktet kan minne om grunntanken innenfor sosiokulturell tenkning, at all utvikling og læring, både av språklige og kognitive ferdigheter, foregår og drives fram av deltakelse i sosiale fellesskap (Kjelaas, 2022, s. 92-93).

#### 4.3.1 Viktigheten av ord og begrepslæring

Den første kategorien *Viktigheten av ord- og begrepslæring*, omhandler hvordan lærerne ser på ord- og begrepslæring som viktig, og hva det er de anser som viktigst å lære innenfor denne opplæringa.

På spørsmål om hvordan Sanna tenker ord- og begrepslæring kan være viktig for alle elever, forteller hun at hun ser på det som like viktig for alle elever:

«Det er jo veldig viktig for alle elever, fordi hvis du på en måte ikke vet hva ordet betyr, så er det jo ganske liten hensikt i å bruke ordet. Samtidig så ser jeg jo ute i skolen at de elevene med, kan man si, dårlig ordforråd da, sliter i mange fag. Ikke bare lesing og skriving blir vanskelig, men fag som matematikk og naturfag blir også vanskelig, i hvert fall hvis man ikke innehar de ord og begrepene det forventes at en femteklassing skal inneha.»

Her uttrykker Sanna at dersom man ikke vet hva ulike ord betyr, er det liten hensikt i å bruke dem. Hun nevner også at lesing og skriving kan bli vanskelig uten en god ord- og begrepsforståelse, noe som samsvarer med det Palm (2021, s. 49-50) sier om at et godt utviklet ordforråd er en forutsetning for lese- og skriveopplæringen. I tillegg poengterer hun at elever med dårlig ordforråd vil også stå overfor vanskeligheter når det gjelder fag som matematikk og naturfag, særlig dersom elevene ikke innehar de ord og begrepene det forventes at en femteklassing skal inneha og forstå. Dette kan skyldes det Kjelaas (2022, s. 94) sier, om at i fag kreves det at elevene forstår og kan bruke spesifikke fagbegreper og terminologier, det Cummins omtaler som CALP.

For at alle elever skal få fullt utbytte av opplæringa, kreves det også en bevisst prioritering av hvilke ord man skal jobbe med (Kjelaas, 2022, s. 97). På snakk om dette spurte jeg Sanna om hvilke typer ord hun opplever det som viktigere å fokusere på. Hun tror at de aller fleste elevene klarer seg bra i hverdagen, for da kan man kommunisere på den måten man selv liker best, men når det kommer til fag kan det bli vanskelig. I arbeidet med andrespråkseleven hun har i klassen, sier hun derimot noe annet:



«Med den ukrainske eleven så merket jeg i oppstarten at da var det jo bare vanskelig med de hverdagslige begrepene også. Da var det liksom sånn, her har du basice ord slik at du klarer deg de første dagene, og så kan man heller bygge på videre. Også tenker jeg at fagbegreper og slikt kommer etter hvert til de elevene med norsk som andrespråk, i hvert fall sånn i oppstarten.»

Uttalelsen hun kommer med her, indikerer at hun i begynnelsen, da eleven først begynte å lære norsk, opplevde det som vanskelig for eleven å kunne forstå selv de mest grunnleggende hverdagslige begrepene. Dermed ble det mer hensiktsmessig å fokusere på hverdagslige begreper foran fagbegreper i oppstarten. Videre antyder Sanna en tro på at forståelsen av fagbegreper og mer avansert språk vil komme av seg selv over tid hos elever med norsk som andrespråk.

#### 4.3.2 Arbeidsmåter og tilpasninger, og anvendelse av flerspråklighet som ressurs

Kategorien *Arbeidsmåter og tilpasninger* dreier seg om hvilke arbeidsmåter og tilpasninger lærerne anvender i arbeidet med ord- og begrepslæring. Med utgangspunktet i målet i læreplanen (se kapittel 1.3) vil det også være relevant å se om lærerne anvender elevenes førstespråk som en ressurs i opplæringen, noe som fører oss inn på kategorien *Flerspråklighet som ressurs*.

Jeg spurte Sanna om det er noen spesifikke deler hun særlig fokuserer på i arbeidet med ord- og begrepslæring. Hun sier selv at hun ikke har kjennskap til verken begrepsstrekanten eller språkkompetansemodellen, noe som er naturlig i og med at hun ikke har kompetanse innen norskfaget. Sanna reflekterte seg likevel fram til at hun i starten i arbeidet med den ukrainske eleven, la fokus på hva ord betydde, og hva ord fysisk var. De lærte ord på ting som fantes i skolen, som lærer, pult og blyant. Dette er ord som refererer til noe man direkte kan oppleve med sansene, og det gis dermed mulighet til å danne egne erfaringer og assosiasjoner med ord (Bjerke & Johansen, 2021, s. 197). Både det å danne egne assosiasjoner med ord og det å lære ords betydning, er to av delene i Kjelaas' (2021, s. 106) begrepsstrekant.

Med den sosiokulturelle grunntanken i bakgrunn, om at all utvikling og læring foregår og drives fram av deltakelse i sosiale felleskap (Kjelaas, 2022, s. 92-93), kan det med fordel være lurt å anvende lek og spill i undervisningen, noe Sanna gjør. Da den ukrainske eleven kom inn i den norske skolen spilte det bildelott med ord på både norsk og ukrainsk, der den ukrainske eleven satt med det norske brettet, og den norske eleven satt med det ukrainske brettet. Det som er interessant her, er det svaret Sanna ga da jeg spurte om hennes tanker rundt det å anvende flerspråkligheten som en ressurs i arbeidet med ord- og begrepslæring:

«Jeg skal være ærlig å si at jeg sliter med å forstå hvordan ukrainsk skal hjelpe noen av mine elever i noen form for fag. Men at jeg bruker de samme metodene og tilpasningene som jeg bruker på andrespråkseleven med de andre elevene, det kan de selvfølgelig dra nytte av. Men at vi skal ha nytte av selve språket, det sliter jeg litt med å se noen hensikt med.»

Som man ser i dette utdraget, ser ikke Sanna en umiddelbar sammenheng mellom det ukrainske språket og faglig læring, men likevel blir flerspråkligheten brukt som ressurs gjennom beskrivelsen hun ga av gjennomføring av bildelotto. Den ukrainske eleven får mulighet til å praktisere og styrke sitt norske ordforråd samtidig som han støttes av sitt førstespråk, ukrainsk.

I tillegg til bildelotto, benytter Sanna seg av en rekke andre aktiviteter og tilpasninger også som bidrar i å støtte elevenes ord- og begrepslæring. De spiller blant annet en del alias, noe hun mener elevene har veldig god øving i, fordi det bidrar i snevre ut ordforrådet deres. I tillegg har de også brukt noe hun omtaler som tegnestafett:

«Klassen deles opp i lag og får for eksempel utdelt ti ord, også er det førstemann til å komme seg gjennom de ti ordene. Da skal liksom en på hvert lag tegne et ord, mens resten på laget skal gjette hva som tegnes da.»

Ved slike aktiviteter sier Sanna at det må gjøres tilpasninger, for når man har en elev som ikke kjenner til alle ordene fra før av, må man ta noen hensyn. Tegnestafett fungerer på samme vis som alias, men elevene får muligheten til å tegne istedenfor å skulle forklare med ord. Hun forklarer det med at hun spiller på elevenes styrker, for andrespråkeleven i klassen er veldig glad i å tegne, så hun prøver å legge til rette for at han også kan føle på mestring i samspill med de andre elevene. I tillegg til slike aktiviteter hender det seg at hun bruker bildestøtte når de jobber med fag som naturfag og samfunnsfag, for å gjøre det faglige enklere å forstå. I starten hadde hun også bildestøtte på timeplanen for den ukrainske andrespråkeleven for å være sikker på at han skjønnte hva som skulle foregå, men etter hvert som eleven har lært seg rutine og hva de ulike fagene heter har hun trappet ned på det.

«Jeg har også funnet en del hefter fra lavere trinn, som første, andre og tredje. I tillegg til noen digitale sider som er beregnet for lavere trinn, som er ganske selvgående. Noe som fungerer kjempebra for at eleven skal få økt ordforrådet sitt da.»

Her ser man også at Sanna benytter hefter og digitale sider som er beregnet for lavere trinn. Hun uttrykker at slikt arbeid er veldig selvgående og at det fungerer bra for at andrespråkeleven skal få økt ordforrådet sitt. Atroshi et al. (2022, s. 74) forklarer dette med at det finnes lite aldersadekvat og innholdsmessig tilpasset lærestoff for denne elevgruppa, og dermed får de heller arbeidsmaterieell som er utviklet for barn som introduserer færre fagbegreper enn de tekstene førstespråkelevne arbeider med. Videre spurte jeg Sanna om hun føler på et utviklingspotensial i arbeidet med ord- og begrepslæring og andrespråkelever, og om hun føler på at kompetansen hun har ikke alltid strekker til:

«Ja så absolutt. For jeg har jo ikke studert norsk, men kan å snakke og skrive norsk, så jeg skal alltid til en viss grad greie å lære det bort til barn liksom. Men når man da i tillegg mottar en andrespråkelev, så blir man litt sånn, oi hvor skal man starte nå? Så det har blitt litt prøve og feile.»

Sanna erkjenner at det er rom for vekst og forbedring i hennes arbeid med ord og begreper, i og med at det egentlig er matematikk som er hennes fag. Samtidig peker Sanna på den ekstra utfordringen som oppsto i møtet med andrespråkeleven, og

uttrykker en følelse av usikkerhet eller overveldelse knyttet til hvordan man best kan støtte disse elevene.

### 4.3.3 Refleksjon rundt det skisserte opplegget

På snakk om det skisserte opplegget under intervjuet, spurte jeg Sanna om hvilke tilpasninger hun eventuelt ville gjort dersom det sto *ep/le* på en lapp:

“Vi bruker jo selv den barnealiasen, for der er det jo bilder og ord sammen, så sånn sett er den veldig fin. Også bruker jeg å la andrespråkseleven låne telefonen min for å bruke Google Translate også, for han kan forstå at det for eksempel er bil som forklares, men at han ikke kan ordet på norsk, og at eleven da kan bruke oversetter for å finne frem til riktig ord da.”

Her uttrykker Sanna at barnealiasen er fin å anvende, for der kombineres bruk av ord og bilder. Dette er det Kjelaas (2022, s. 101) omtaler som formidlingsoverflod, og innebærer at det samme formidles på flere måter parallelt for å gjøre det lettere å forstå. I tillegg nevner Sanna at hun bruker å la andrespråkseleven få låne telefonen hennes for å bruke Google Translate. Hun forklarer det med at eleven kan forstå at det er bil som forklares, men at han ikke kan ordet på norsk, og kan dermed da bruke oversetter for å finne frem til riktig ord. Dette kan kobles opp mot det som ble illustrert i figur 1 i kapittel 2.1.2, der vi ser at det noen ganger kun er ordet som mangler i begrepsforståelsen, og dermed kan det være en fin tilpasning å bruke oversetter som en form for språkstøtte i arbeidet med andrespråkselever. Videre spurte jeg Sanna om hvilke tilpasninger hun ville gjort dersom ordet som skulle beskrives hadde vært mer abstrakt, som *vennskap*:

“Jeg tror kanskje at sånn som det nivået på andrespråkseleven er på nå, så hadde nok ordet *vennskap* vært et vanskelig ord å komme frem til. Men kanskje at man kunne vært fornøyd hvis man hadde kommet frem til ordet *venn* da for eksempel.”

I dette utdraget uttrykker Sanna at sånn som det nivået andrespråkseleven er på nå, så hadde ordet *vennskap* vært et vanskelig ord å komme frem til, men at man kunne vært fornøyd dersom man kom fram til ordet *venn* istedenfor. Hun sier at når eleven har så mangel på ord, blir det kanskje vanskelig. Videre nevner hun også at man heller kunne bygget videre på det, og prøve å få eleven til å forstå hva *vennskap* egentlig handler om. At «Ok, du og jeg er venner når vi gjør ting sammen, når vi bygger på et *vennskap* blir vi bedre kjent, vi gjør ting sammen».

## 5 Oppsummerende diskusjon og avslutning

I forrige kapittel analyserte jeg de tre lærerintervjuene med formål om å finne ut av hvilken tilnærming de tre utvalgte lærerne har til ord- og begrepslæring for andrespråkselever, og hvilke arbeidsmåter de anvender i arbeidet. I dette kapittelet vil jeg oppsummere og diskutere utvalgte funn fra analysen, samtidig som jeg besvarer oppgavens tre forskningsspørsmål. Analysen av lærenes perspektiver synliggjør interessante forskjeller som blant annet kan knyttes til deres utdanningsbakgrunn og erfaring, noe jeg avslutningsvis vil komme inn på og diskutere.

### 5.1 Funn

#### 5.1.1 I hvilken grad omtales arbeid med ord- og begrepslæring som viktig, og hvorfor?

Diskusjonen rundt betydningen av ord- og begrepslæring i skolen er et viktig tema med bakgrunn i hvor stor betydning det har for elevene, siden skolespråket kan sies å være nytt for alle (Selås, 2020, s. 32). Andreas, med sin videreutdanning innen andrespråkspedagogikk og tidligere erfaring med flerspråklige elever, påpeker flere kritiske aspekter ved dette og uttrykker et større behov for ord- og begrepslæring hos andrespråkselever. Dette med bakgrunn i at de både må tilegne seg det nye andrespråket (norsk), i tillegg til det nye akademiske skolespråket for å kunne klare å henge med faglig. Bjerke & Johansen (2021, s. 196) støtter dette ved å påpeke at andrespråkselever ofte har et mer begrenset ordforråd enn elever med norsk som førstespråk, noe som gjør et målrettet og systematisk arbeid med ord og begreper enda viktigere. Andreas synspunkter påpeker viktigheten av en målrettet språkpedagogikk, som sikrer at absolutt alle elever får like muligheter til å lykkes faglig. Vilde og Sanna deler syn med Andreas på viktigheten av et godt ord- og begrepsforråd, men fokuserer imidlertid i mindre grad på de spesifikke behovene til andrespråkselevne, og har et mer generelt perspektiv på ord- og begrepslæringens betydning.

Andreas understreker Betydningen av å gi ekstra forklaring og støtte til elever når det gjelder fagbegreper (CALP), dette er helt avgjørende for at elevene skal kunne forstå og mestre innholdet i skolen. På den andre siden uttrykker Vilde og Sanna et større behov for å fokusere på hverdagslige begreper (BICS) i møte med andrespråkselever, og Sanna antar imidlertid også at fagbegreper (CALP) vil utvikle seg selv over tid. Denne antakelsen kan være problematisk, fordi det overser de spesifikke utfordringene som andrespråkselevne står overfor. Dermed er Andreas fokus på viktigheten av ekstra støtte i å lære fagbegreper for andrespråkselever ekstremt viktig, for det akademiske språket inneholder terminologi som ikke nødvendigvis er en del av det dagligdags språket. For andrespråkselever som allerede navigerer i et nytt språkmiljø, kan disse abstrakte fagbegrepene være spesielt utfordrende. Det vil derfor være viktig å ha et større fokus og en målrettet undervisning rundt fagbegreper, for å sikre at elevene forstår og kan bruke den faglige terminologien effektivt.

### 5.1.2 Hvilke arbeidsmåter, tilpasninger og strategier benyttes?

Når man vet hvilken avgjørende betydning ord og begreper har for barn, gjelder det å finne gode måter å undervise og legge til rette på, slik at alle får muligheten til å lære nye ord og tilegne seg språkkunnskaper (Sæverud et al., 2017, s. 6). Hvilke didaktiske tilnærminger som er hensiktsmessige kan variere, for alle elever sitter på ulik kunnskap og erfaring når det kommer til skolegang og språkopplæring (Kjelaas & van Ommeren, 2022, s. 17). Med andrespråkselever kan det derfor være viktig å bruke varierte og tilpassede arbeidsmåter som tar hensyn til elevenes ulike bakgrunner. Ut fra datamaterialet kan vi identifisere ulike fokusområdet og strategier ved arbeidet med ord- og begrepslæring hos Andreas, Vilde og Sanna.

Andreas tilnærming fokuserer på at elevene skal oppleve at ord gir mening, noe han gjør ved å inkludere dem i aktive dialoger der de snakker om nye ord og begreper de møter på i undervisningssammenheng. I tillegg benytter han aktiviteter som Alias for å øke elevaktiviteten og for å skape engasjement, noe Bjarnø et al. (2013, s. 158) støtter ved å påpeke at økt elevaktivitet og sosial deltakelse bidrar til å utvikle elevenes språkferdigheter og fagforståelse. Gjennom slike lekbaserte aktiviteter kan Andreas differensiere undervisningen etter elevenes faglige og språklige nivåer, og dermed koble elever med ulike språk sammen. Dette skaper gode muligheter for ordærlig ved at andrespråkselever får brukt norsk sammen med andre barn i en motiverende og engasjerende kontekst, noe Egeberg (2022, s. 171) anser som fordelaktig.

Vildes metoder ligner Andreas sine, i sin bruk av lekbaserte aktiviteter som Alias og Spellemann. Hun understreker viktigheten av å aktivisere elevene for å skape engasjement for læring, noe som er forankret i den sosiokulturelle teorien om at all utvikling og læring drives frem av deltakelse i sosiale fellesskap (Kjelaas, 2022, s. 92-93). Vilde benytter også bilder i arbeidet med tekst for å støtte og hjelpe andrespråkselevne med å forstå nye ord, en strategi Bjarnø et al. (2013, s. 160) også fremhever som viktig. Ved å bruke multimodale tekstformer som kombinerer tekst og bilder, øker hun elevenes mulighet til å tilegne seg informasjon på flere måter. I tillegg bruker hun også lærebøker tilegnet lavere trinn, noe som kan være nyttig fordi de er mer lettleste. Å bruke lærebøker tilegnet lavere trinn kan også få negative konsekvenser, det kan begrense introduksjonen av fagbegreper, noe Atroshi et al. (2022, s. 74) påpeker kan føre til at opplæringen gir elevene for få utfordringer. Sanna anvender også læremidler og digitale nettsider, tiltenkt lavere trinn, og det er dermed en lignende bekymring som ved Vilde når det gjelder omfanget av fagbegreper som introduseres. Sett bort fra dette, samsvare hennes bruk av spesifikke aktiviteter som bildelotto, alias og tegnestaffet, med fokus på elevenes interesser og styrker, med det Kjelaas & van Ommeren (2022, s. 17) sier om viktigheten av å bygge videre på elevenes ferdigheter og erfaringer for å øke deres engasjement i læringsprosessen.

Felles for Andreas, Vilde og Sanna er deres fokus på ords innhold og betydning, samt bruk av lekbaserte aktiviteter. Imidlertid ser vi at Vilde og Sanna benytter seg av forenklete læremidler, og som nevnt kan dette redusere introduksjonen av komplekse fagbegreper. Dette peker på en utfordring i å finne balansen mellom å gjøre læring tilgjengelig og samtidig tilstrekkelig utfordrende for å kunne fremme en dyp begrepsforståelse og språkutvikling. Andreas metode, med vekt på aktiv dialog og

differensierte aktiviteter, vil derimot kunne være en effektiv tilnærming for å håndtere denne utfordringen. Her gjøres det tilpasninger til hver enkelt elevs faglige og språklige nivå, og dermed sikres det at alle får passende utfordringer og støtte, noe som kan være avgjørende for deres utvikling.

### 5.1.3 I hvilken grad anvender lærerne elevenes førstespråk i arbeidet med ord- og begrepslæring?

Diskusjonen om bruk av flerspråklighet som ressurs i skolen, reflekterer LK20 sin vektlegging av å utvikle trygge språkbrukere og bevissthet om egen språklige identitet innenfor et inkluderende fellesskap. Men lovverket og læreplanen er ikke alene ansvarlig om å løfte fram viktigheten av andre språk- og kulturkompetanser, det er også ifølge Bjarnø et al. (2013, s. 40) er spørsmål om kompetanse og holdninger hos lærer i skolen.

Andreas perspektiv på flerspråklighet i skolen som noe positivt, er en tilnærming som reflekterer anerkjennelse av det kulturelle mangfoldet elevene bringer med seg inn i skolen. Han påpeker at elevene lærer seg å ta hensyn på en annen måte, samtidig som de lærer hvordan man kan jobbe med språk og kultur. Å se på flerspråklighet som en ressurs, ikke bare for den enkelte eleven, men også for hele læringsmiljøet, er en viktig tilnærming som kan fremme inkludering og økt forståelse blant alle elevene. Ved at Andreas tilbyr språkstøtte til andrespråkselever i form av muntlig støtte på flere språk, viser han en innsiktsfull tilnærming til å møte elevenes individuelle behov. Samtidig er det ifølge Cummins (2017, s. 19) godt dokumentert at det er hensiktsmessig å anvende elevenes førstespråk som intellektuell ressurs i opplæring. Det gis mulighet til å bygge broer mellom førstespråket og andrespråket, noe som kan gi en dypere forståelse i begge språkene. Samtidig understreker Andreas viktigheten av et inkluderende fellesskap der alle elever, uavhengig av språklig bakgrunn, blir sett og verdsatt. Dette reflekterer et grunnleggende prinsipp om likeverdig behandling og respekt for mangfold i skolen, som bidrar i å skape et trygt, positivt og berikende læringsmiljø.

På lignende måte som Andreas, vektlegger Vilde betydningen av å bruke andrespråkselevenes integrerte språkkompetanse i undervisningen. Hun bruker å la elevene få si ulike ord de jobber med på deres eget språk, noe som gjør at Vilde gir elevene mulighet til å føle seg mer komfortable og inkluderte i klasserommet, samtidig som hun anerkjenner verdien av deres språklige identitet. Som Vilde selv sier, kan man også tenke seg at elevene forstår og husker nye ord og begreper lettere ved at det får anledning til å knytte det opp mot sitt eget språk. Dette er i tråd med de García & Wei (2013, s. 65) sier om at koblinger mellom ord og begrep på ulike språk kan gjøre innlæringen mer effektiv.

Sanna derimot, uttrykker en viss motstand mot å anerkjenne den potensielle verdien av andrespråkselevenes språkkompetanse for faglig læring. Til tross for dette anvender hun metodiske tilnærminger som i praksis involverer flerspråklighet, som ved hennes beskrivelse av gjennomføring av bildelotto. Her ble flerspråkligheten anvendt som ressurs ved at den ukrainske eleven fikk mulighet til å praktisere og styrke sitt norske ordforråd samtidig som han ble støttet av sitt førstespråk. På samme måte fikk den norske eleven mulighet til å eksponeres for og lære seg noen ukrainske ord og begreper. Selv om Sanna ikke eksplisitt anerkjenner det, fremmer en slik tilnærming et læringsmiljø preget av respekt for ulike språk og kulturer. Sannas bruk av

oversettelsesprogrammer illustrerer også et forsøk på å lette forståelsen av faglige begreper hos andrespråkselever, selv om hun kanskje ikke umiddelbart ser den direkte verdien av å anvende deres språkkompetanse.

## 5.2 Overordnede perspektiver

Som nevnt innledningsvis i kapittel 1.1, er det ifølge Palm (2021, s. 47) stor avstand mellom målet i læreplanen, som sier at flerspråklighet skal bli verdsatt som en ressurs, og det som faktisk skjer i klasserommet. Ut fra mine funn kan det se ut til at noe av dette skyldes manglende kompetanse og kunnskap hos lærere, samt ulike holdninger til å inkludere flerspråklige tilnærminger. Til grunn for å kunne legge til rette for en god og systematisk ord- og begrepslæring, trengs kunnskap om språklæring, og for å kunne vurdere den flerspråklige kompetansen som noe positivt, må man ha kunnskap om at flerspråklighet er et gode for individet, og at elevens morsmål kan brukes som en ressurs i utviklinga av andrespråket. Det vil alltid være en sammenheng mellom hva man kan, og hva man gjør i praksis. Så til grunn for ei positiv innstilling og ei positiv holdning, trengs kunnskap om ord- og begrepsutvikling og om flerspråklig utvikling.

Andreas, Vilde og Sanna representerer ulike tilnærminger og perspektiver på hvordan de håndterer ord- og begrepslæring og flerspråklighet i klasserommet. Andreas med sin videreutdanning innen andrespråkspedagogikk, uttrykker tydelig at han ser på flerspråklighet som en positiv ressurs i skolen, og er åpen for å inkludere både foreldre og det kulturelle mangfoldet inn i skolen og undervisningen. I tillegg er han bevisst i arbeidet med å støtte andrespråkselever gjennom integrering av deres morsmål som en ressurs under ord- og begrepslæring. Hans perspektiver på en prioritering av fagbegreper foran hverdagslige begreper i arbeidet med andrespråkselever, viser også en kunnskap og bevissthet over at det skolske ordforrådet er mer krevende å tilegne seg. I tillegg uttrykker Andreas selv en følelse av at han har tilstrekkelig kompetanse og kunnskap til å kunne gjøre de tilpasningene som trengs i arbeidet med ord- og begrepslæring for andrespråkselever, men at rammene i rundt ikke er helt lagt opp til det. Er man alene i et klasserom der det snakkes opp til fire forskjellige førstespråk, og elevene er på vidt forskjellige faglige nivå, så sier det seg selv at man ikke har tid eller ressurser til å arbeide godt nok med det.

Vilde, med kun allmennlærerutdanning i bunn, gjennomfører også gode didaktiske tiltak uten at hun nødvendigvis er bevisst på det. Selv om hun ikke eksplisitt nevner flerspråklighet som en ressurs, viser hennes daglige praksis og tilnæringsmåter med andrespråkselevne, et tegn på en positiv holdning til flerspråklighet. Vilde gjennomfører gode didaktiske tiltak, men mangler den formelle videreutdanningen som Andreas har. Selv om Vilde allerede gjør mye riktig gjennom sin praksis og positive holdning, vil en videre fordypning i temaet kunne gi henne den systematiske og teoretiske forankringen som ytterligere kan forbedre hennes undervisning. Blant annet kan det bidra i å gi henne en dypere forståelse av språkinnlæringsteorieier og konkrete strategier for effektiv undervisning for andrespråkselever, og for å integrere flerspråklighet mer systematisk i undervisning. Dette er også noe hun til dels er klar over, ved at hun uttrykker at som lærer er man aldri ferdig utlært. I tillegg påpeker hun at en videreutdanning innen andrespråkspedagogikk hadde vært en fordel, og at hun kunne vurdert det dersom hun hadde vært yngre. Det er uheldig at alder er en barriere for videreutdanning innen andrespråkspedagogikk, for etter mine tolkninger vil denne utdanningen kunne være helt

essensiell for å møte behovene til flerspråklige elever, samt for å kunne fremme inkludering og forbedre kvaliteten på undervisningen. Hun er også bevisst over at både hun og alle andre lærere skulle brukt mer tid på ord- og begrepslæring for alle elever, ved at man i større grad kan inkludere det inn i ordinær undervisning, slik at det ikke kun blir noe SNO-elevene får tilbud om.

På den andre siden har vi Sanna med en lærerutdanning tilpasset femte til tiende trinn, og uten kompetanse innen verken norskfaget eller arbeid med andrespråkselever. Hun har en mer skeptisk holdning til flerspråklighet, og uttrykker en tvil om hvorvidt alle lærere møter på flerspråklighet i dagens skole, og ser heller ikke verdien av å inkludere det som en ressurs i skolehverdagen. Som nevnt i kapittel 1.1 mener Palm (2021, s. 47) at en av grunnene til at flerspråklige tilnæringsmåter er forholdsvis lite utbredt i grunnskolen, kan være at lærere opplever det som utfordrende å trekke inn andre språk enn norsk i opplæringa på en måte som inkluderer og aktiviserer elevene. Hvis man kobler dette opp mot Sanna, ser det heller ut til at det er holdningene hennes til flerspråklighet som hindrer henne i å anvende flerspråklige tilnæringsmåter. Men så kan man også tenke seg at negative holdninger i bunn og grunn kommer fra lite kunnskap. Hun har tilsynelatende manglende innsikt i språkets- og et begrepsoppbygning, men mener likevel at hun fint kan undervise i norsk siden hun selv snakker og skriver språket. Dette er en interessant påstand og holdning, for alle som kan noe om språk, vet at å lære språk er en kompleks prosess. Det er en fordel å kunne noe om språkets oppbygning og om språklæring, samt andrespråklæring i dette tilfellet, for å klare å legge godt til rette for det. Ut fra datamaterialet ser det likevel ut til at Sanna har klart å arbeide med andrespråkselevens begrepsdybde, selv uten kunnskap om og kjennskap til de ulike komponentene. Men mangelen på kjennskap til disse, etter min mening, vil likevel kunne begrense hennes evne til å støtte elevenes språkutvikling på en optimal måte, for det kan føre til at elevene, kanskje særlig andrespråkseleven, ikke får den nødvendige støtten de trenger for å lykkes i å tilegne seg og bruke ord og begreper.

Nå skal det nevnes at Sanna selv føler på et utviklingspotensial i og med at hun ikke har studert norsk, og heller ikke har erfaring med flerspråklighet i skolen fra før av. Med bakgrunn i at det er matematikk som er hennes hovedfag, erkjenner hun at det er rom for vekst og forbedring i hennes arbeid med ord og begreper. Samtidig peker Sanna på den ekstra utfordringen som oppsto i møtet med andrespråkseleven, og uttrykker en følelse av usikkerhet eller overveldelse knyttet til hvordan man best kan støtte disse elevene. Dette, for meg, viser en åpenhet og en vilje til å reflektere over sin egen praksis og til å søke muligheter for personlig og profesjonell utvikling, og kan illustrere kompleksiteten i arbeidet med språklige minoriteter, og behovet for spesialisert kompetanse og kunnskap for å møte deres behov på en effektiv måte.

### 5.3 Avslutning

Innledningsvis var jeg inne på viktigheten av en god ord- og begrepsforståelse, og at det i skolen er helt avgjørende at man prioriterer denne typen læring. I tillegg viste jeg til målet i LK20, der det blir tydelig vektlagt at elevenes flerspråklighet skal bli anvendt som ressurs i opplæringen. I denne masteroppgaven har jeg dermed forsøkt å belyse hvordan et utvalg lærere arbeider med ord- og begrepslæring hos andrespråkselever, ved å undersøke deres syn på viktigheten av ord- og begrepslæring, hvilke arbeidsmetoder og tilpasninger de anvender, samt om flerspråkligheten blir anvendt som ressurs. I denne



avsluttende diskusjonen har jeg også luftet noen mulige årsaker til de forskjellene vi finner mellom lærerne.

Ut fra studien kan det se ut til at lærernes praksis varierer, noe som kan skyldes ulik kunnskap og erfaring med ord- og begrepslæring og flerspråklighet i skolen. Sammenfattende kan man si at for å kunne integrere en god og systematisk god- og begrepslæring inn i skolen, samt for å kunne redusere gapet mellom læreplanmålet og det som faktisk skjer i praksis, er det nødvendig med økt kompetanse og kunnskap blant lærere og en endring i holdninger til flerspråklighet i utdanningssektoren. Dette kan blant annet oppnås gjennom målrettet og faglig utvikling og opplæring for lærere, samt en tydelig bevisstgjøring rettet mot å fremme en positiv tilnærming til flerspråklighet og mangfold hos alle involverte i utdanningssystemet.

Med bakgrunn i studien jeg har gjort, er det også mye jeg vil ta med meg videre inn i læreryrket. Det viktigste er det store behovet for en bevissthet om elevenes, særlig andrespråkselevenes, ulike behov når det gjelder ord- og begrepslæring. Jeg har fått en dypere innsikt i viktigheten av å anerkjenne og bruke andrespråkselevenes språkkompetanse som ressurs i skolen og i klasserommet, ved å for eksempel integrere deres førstespråk i undervisningen, samt ved å tilby differensierte aktiviteter som tar hensyn til deres ulike språklige nivå. Samtidig har jeg lært at for å kunne møte de stadig skiftende behovene til elevene, spesielt når det gjelder flerspråklige elever, er det viktig at man som lærer også er i stadig utvikling. Ved endt studie føler jeg meg bedre rustet til å tre inn i jobben som lærer, og til å kunne møte andrespråkselever og det flerspråklige klasserommet på en bedre måte. Jeg sitter igjen med en lærdom om at en positiv holdning til flerspråklighet og bruk av elevers språklige kompetanse er ikke bare fornuftig, men også helt nødvendig i en stadig mer globalisert verden.

# Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *En håndbok for masterstudenter* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Atroshi, G., Brattland, S., Wahlberg, I. & Kjelaas, I. (2022). Flerspråklige læreres rolle i opplæringen for nyankomne elever. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 67-80). Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder – med etikk og statistikk* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Berthelin, S. R. (2022). Transspråking i læringsarbeidet - å åpne muligheter ved å skape rom for språk. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 169-184). Fagbokforlaget.
- Bjarnø, V., Nergård, M. E. & Aarsæther, F. (2013). *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. (1.utg.). Gyldendal Akademisk
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2021). *Begynneropplæring i norskfaget* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and languagedisorders* (1.utg). John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse, komponenter, vansker og tiltak. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (1.utg., 45-81). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, C. H. & Bugge, E. (2020) Ordlæring når norsk er andrespråket. I G. Ulland, & R. Jensen (red.), *Ord og begreper i klasserommet* (1. utg., 21-39). Fagbokforlaget.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.utg). Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire* (1.utg). Multilingual Matters
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i et utmattende tid* (1.utg). Natur & Kultur.
- Egeberg, E. (2021, 12. januar). Morsmålaktiverende læring. I Utdanningsforskning. Hentet 21. Mars 2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/morsmalsaktiviserende-laring/>
- Egeberg, E. (2022). Flere språk, flere muligheter. Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring. (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.

- Engen, T. O. & Kuldbrendstad, L. A. (2004). *Tospråkklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Forskningsetikk. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. Hentet 7. mars 2024 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- García, O. & Wei, L. (2013). *Translanguaging. Language, bilingualism and education* (1.utg). Palgrave Macmillian.
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking. Språk, flerspråkklighet og opplæring* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, teachers and researchers* (1.utg). Continuum.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2.utg). Heinemann.
- Gisnås, K. (2022). *Systematisk arbeid med ord- og begrepslæring blant flerspråklige elever: en kvalitativ undersøkelse av tre elevers erfaringer*. [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3008066>
- Golden, A. (2017). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4.utg). Gyldendal Akademisk.
- 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* (1. utg., 190-213). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, P. (2017). What makes a word easy to acquire? The effects of word class, frequency, imagebility and phonological neighbourhood density on lexical development. *First Language*, 37(2), 205-225.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Ipsos. (2015). *Rom for språk?* Språkrådet. Hentet 18. mars 2024 fra [https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos\\_rapport\\_rom-for-sprak\\_2015.pdf](https://www.sprakradet.no/globalassets/sprakdagen/2015/ipsos_rapport_rom-for-sprak_2015.pdf)
- Kjelaas, I. (2019). "Trollet bodde i vann med fart i" - om stimulering av ord- og begrepskompetanse hos flerspråklige førskolebarn. *NOA - Norsk Som andrespråk*, (2). Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1712>
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (red.), *Norskboka 1-7* (2. Utg., 97-116). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 85-102). Fagbokforlaget.

- Kjelaas, I. & Fagerheim, K. (2021) *Integrert språk- og fagopplæring: for nyankomne andrespråkselever* (1.utg). Universitetsforlaget.
- Kjelaas, I. & van Ommeren, R. (2022). Innledning. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 11-25). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I., Egeland, B. L., Nordanger, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Forskning på andrespråkslæreres oppfatninger. *NOA - Norsk Som andrespråk*, 36(2), 16. Hentet fra <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1885>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2.utg). Novus Forlag.
- Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (1.utg). Fagbokforlaget.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- NAFO. (2024). Ord og uttrykk - språklige minoriteter i opplæringen. Hentet 5. mai 2024 fra [https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#tospraklig\\_fagopplaering](https://nafo.oslomet.no/kompetanseheving/ord-og-uttrykk-spraklige-minoriteter-i-opplaeringen/#tospraklig_fagopplaering)
- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Netland. & L.I. Aa (Red.), *Master i norsk – metodeboka 2* (1. Utg., s. 51 – 67). Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=1>
- Peskovic, D. (2022). *Muligheter og begrensinger i det flerspråklige klasserommet: en undersøkelse av et utvalg norsklæreres tanker om undervisning i det flerspråklige klasserommet i begynneropplæringen*. [Masteroppgave, Universitetet i Agder]. UIA AURA. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3036507>
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2.utg). Blackwell.
- Ulland, G. (2020). Ord, begreper og leseforståelse. I G. Ulland, & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (1. utg., 21-39). Fagbokforlaget.
- Ulland, G., Selås, M. & Jensen, R. (2020). Innledning. I G. Ulland, & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (1. utg., 11-19). Fagbokforlaget.

- Universitetet i Oslo. (u.å). Nettskjema. Hentet 7 mars 2024 fra <https://nettskjema.no/>
- Van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråket. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 47-66). Fagbokforlaget.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale* (1.utg). Gyldendal Akademisk.
- Ogden, C. K. & Richards, I. A. (1923). *The Meaning if Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism* (vol. 29). London, UK: Kegan Paul, Trench, Trubner & Company.
- Palm, K., Andreassen, A. B. & Michaelsen, E. (2018). Den viktige begynneropplæringen: aktuelle fagområder og kritiske perspektiver. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. (1. Utg., 13 - 28). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring? I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (1. Utg., 39 – 50). Fagbokforlaget.
- Palm, K. (2018). Enspråklig begynneropplæring i flerspråklige klasserom? Om lese- og skriveopplæringen i førsteklasse. I K. Palm & E. Michaelsen (Red.), *Den viktige begynneropplæringen: en forskningsbasert tilnærming*. (1. Utg., 115 - 135). Universitetsforlaget.
- Palm, K. (2021). Flerspråklighet som ressurs for de yngste elevene i barneskolen - pedagogisk transspråking i norskfaget. I L. Jølle, A. S. Larsen, H. Otnes & L. I. Aa, (Red.), *Morsmålsfaget som fag og forskningsfelt i Norden*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215050997-2021-04>
- Selaas, M. (2020). Ordlæring i eit begynnaropplæringsperspektiv. I G. Ulland, & R. Jensen (Red.), *Ord og begreper i klasserommet* (1. utg., 21-39). Fagbokforlaget.
- Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3.utg). Fagbokforlaget.
- Sæverud, O., Forseth, B. U., Ottem, E. & Platou, F. (2017). *En veileder om begrepslæring - en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*. Statped.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i norsk (NOR01-06). Hentet 29. januar 2024 fra: <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Van Ommeren, R. (2022). Språkideologier i andrespråksfeltet. I I. Kjelaas & R. van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (1. Utg., 47-62). Fagbokforlaget.

Wagner, Å.K.H. & Walgermo, B.R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I K. Lundtræ & F.E. Tønnessen (Red.). Å lykkes med lesing. Tidlig innsats og tilpasset leseopplæring (1. Utg., 98-113). Gyldendal Akademisk.

# 6 Vedlegg 1 - intervjuguide

## 1. Praktisk

- Gjennomgå at samtykkeskjema er skrevet under
- Gjøre oppmerksom på at lydopptak tas
- Gjøre det tydelig at alt av personopplysninger anonymiseres for å sikre informantenes personvern, og at dette lagres på et trygt sted.

## 2. Intro

- Hva er formålet?
- Intervjuets formål er å innhente informasjon om hvilken kunnskap, erfaringer, holdninger og tanker du som lærer sitter på når det gjelder ord- og begrepslæring, med særlig fokus på arbeidet rundt de elevene med norsk som andrespråk.
- I tillegg viser læreplanen i norsk til at flerspråklighet skal inkluderes som en ressurs i norskfaget, så jeg vil prøve å finne ut litt av hva lærere tenker og gjør for å utnytte denne ressursen i arbeidet med ord- og begrepslæring.
- Jeg vil prøve å forstå hvilke muligheter og utfordringer lærere møter på når det kommer til det å støtte og tilpasse for andrespråks elever i det ordinære klasserommet.
- Hva skal foregå? 15 – 30 minutter med noen spørsmål som får fram dine tanker og erfaringer rundt det arbeidet
- Jeg vil understreke at det er informantens tanker, opplevelser og refleksjoner jeg er ute etter. Ingenting av det du svarer vil være riktig eller feil.
- Jeg er interessert i å få innsikt i dine undervisningspraksiser, både det du synes fungerer og det du selv synes er utfordrende.
- Om det er noe du føler deg ukomfortabel med å svare på, er det helt greit. Da går vi bare videre til neste.
- Spørre om informanten har noen spørsmål før vi begynner.

## 3. Personalialia

- Navn
- Hvilken grunnutdanning har du?
- Hvilken stilling har du i dag?
- Har du noen relevant videre/tilleggsutdanning?

## 4. Ord- og begrepslæring

- På hvilken måte tenker du ord- og begrepslæring kan være viktig for alle elever, og tenker du det er det noen særlige behov hos de med norsk som andrespråk?
- I hvilke situasjoner opplever du det er viktigst? Hvis man tenker på det finnes forskjellige typer – både hverdagslige begreper og fagbegreper?
- (På snakk om det: er det visse typer ord som er særlig viktige, dersom man tenker på f.eks. lese- skrive- og språkopplæring?)
- Når man snakker om ord- og begrepslæring fokuserer man gjerne på språkkompetansemodellen som inneholder språkets form-, innhold- og bruksside og begrepstrekanten (viser fram begrepstrekanten).

Hvilke deler er det du typisk fokuserer på i arbeidet med ord og begreper, og hva er det eventuelt som kan være litt vanskelig?

- Hvordan gjør du det vanligvis i arbeid med ord- og begrepslæring? Har du kanskje spesifikke aktiviteter du liker å gjennomføre, eller foregår det litt flytende inn i den ordinære undervisningen?
- Hvis man tenker på norskfaget og språkopplæring generelt, tror du ord- og begrepslæring har påvirkning på andre aspekter? F.eks. hvis man tenker seg at ord- og begrepslæring hadde uteblitt, at det i det lange løp hadde hatt påvirkning på annen læring/utvikling?
- Tenker du at du har utviklingspotensialet? I så fall, hva mer kunne du ha gjort?

## 5. Spørsmål og refleksjon rundt et skissert opplegg

- Beskriver det skisserte opplegget:  
Jeg har skissert et opplegg som jeg ser for meg kan anvendes som en spesifikk aktivitet i arbeidet med ord- og begrepslæring, men som samtidig er enkelt å tilpasse slik at det kan passe ulike typer elever. Det eksisterer ikke en helt egen arbeidsmetodikk for elever med norsk som andrespråk, så derfor var jeg interessert i å ta utgangspunkt i noe som ikke er fundamentalt annerledes fra arbeidsmåter man bruker med elever med norsk som førstespråk.

Ut fra dette kom jeg fram til at Alias kunne være en fin aktivitet, den styrker ord- og begrepslæring på flere måter. Det krever at elevene beskriver og forklarer ord uten å bruke selve ordet, noe som øker deres evne til å finne alternative uttrykk og det øker deres språklige kreativitet – noe som kan bidra til å utvide vokabularet. Forestill deg at du skulle ha gjennomført/spilt Alias sammen med en liten gruppe elever der det er representert både norskspråklige og flerspråklige. Der du i forkant har forberedt en bunke med lapper med ord på, som elevene skal trekke fra og forklare til resten av elevene.

Påpeke at: Du som lærer har ikke nå hatt mulighet til å ha noen innvirkning på hvilke typer ord som kunne vært relevant i en slik aktivitet, men jeg har med noen eksempler jeg tenkte vi kunne se på.

- Viser en lapp med ordet «Eple», hvordan ville du framstilt ordet på lappen, hvilke tilpasninger hadde du ville gjort?
- Hva om ordet hadde vært mer abstrakt, f.eks. ordet «Vennskap», hva hadde du gjort da?
- Er det andre ting du tenker du kunne gjort, eller pleier å gjøre, for å tilrettelegge og støtte andrespråkselever både før og under slike aktiviteter? (Man kan spesifikt tilpasse lappene, men kanskje er de andre ting også?)
- Tenker du slike tilpasninger også kan være en ressurs for de elevene med norsk som førstespråk også? I så fall hvordan?
- Ser du noen kvaliteter i å gjennomføre et slikt opplegg? Evt. hvilke?

## 6. Flerspråklighet i skolen

- Hvilken erfaring har du fra tidligere når det gjelder arbeid med flerspråklige elever?
- Vil du si at flerspråklighet er noe alle lærere møter i dagens skole? (I så fall hvordan, og i hvilke situasjoner i skolehverdagen kommer dette særlig til uttrykk?)
- Som nevnt innledningsvis står det i LK20 under norskfagets relevans og sentrale verdier at elevene skal bli trygge språkbrukere gjennom arbeid med faget norsk,



der flerspråklighet skal bli verdsatt som ressurs, hva er det du konkret gjør for å jobbe med dette målet?

- Føler du at du selv sitter på nok kunnskap, erfaring og utdanning til å kunne gjøre tilpasninger for å inkludere flerspråkligheten i norskfaget?  
Om ja – Hvilke tilpasninger gjøres, hvilket materiell brukes?  
Om nei – Hva gjør du da, når du føler dine kunnskaper ikke strekker til? Hvilke tilpasninger gjør du da, hvilket materiell brukes?
- Har dere morsmåslærere her på skolen?
- Hvordan fungerer i så fall samarbeidet mellom dere?
- (Evt. samarbeidet mellom andre instanser)

# 7 Vedlegg 2 - godkjent søknad fra Sikt



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
836343

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
27.12.2023

**Tittel**  
Masteroppgave

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

**Prosjektansvarlig**  
Brita Ramsevik Riksem

**Student**  
Emma Solberg

**Prosjektperiode**  
15.01.2024 - 25.05.2024

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.05.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. ).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8 Vedlegg 3 - informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet **«*Hvordan arbeider et utvalg lærere med ord- og begrepslæring for elever med norsk som andrespråk?*»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på læreres arbeid med ord- og begrepslæring med særlig fokus på elevene med norsk som andrespråk. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er Emma Solberg og skal gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave som skrives under studiet Grunnskolelærer 1.-7. ved NTNU i Trondheim. I læreplanen for norskfaget står det at elevene skal bli trygge språkbrukere gjennom arbeid med faget norsk, og de skal bli bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.

I den forbindelse har jeg som formål å forske på hvordan det er for lærere å inkludere dette i den ordinære undervisningen. Med fokus på ord- og begrepslæring, vil jeg undersøke hvordan det er for lærere å legge til rette for- og støtte de elevene med norsk som andrespråk slik at de får den språklige utviklingen de trenger. Dette ønsker jeg å finne mer ut av ved å gjennomføre et intervju med noen lærere, der det samtidig vil bli tatt lydopptak.

I forkant av dette har jeg levert meldeskjema til SIKT, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å ivareta personvernet. All informasjon som kommer fram i intervju og i lydopptak vil bli anonymisert og lagres på et sikkert sted, og vil kun være tilgjengelig for meg som forsker og min veileder Anne Mette Sunde.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å intervju lærere med erfaring rundt arbeid med ord- og begrepslæring. Selv om fokuset ligger på arbeidet rundt elever med norsk som andrespråk, trenger ikke du som lærer å ha noen spesifikk kunnskap/utdanning rundt dette for å kunne stille på intervju og bidra med nyttig informasjon til mitt masterprosjekt.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et intervju på ca. 15-30 minutter. Intervjuet vil ta utgangspunkt i spørsmål som omhandler dine erfaringer og kunnskaper rundt flerspråklighet i skolen og ord- og begrepslæring. Ingenting trenger å forberedes til intervjuet, da det er dine oppriktige tanker, erfaringer og kunnskap jeg er ute etter. Dersom du likevel ønsker å få innsikt i intervjuguide på forhånd, vil dette la seg gjøre ved å ta kontakt.

### **Det er frivillig å delta**

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

Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til læreren eller til skolen.

Dette kan i så fall gjøres ved å skrive en henvendelse på mail. Vær oppmerksom på at det av praktiske årsaker ikke vil være mulig å trekke dine data fra studien etter at prosjektperioden er utløpt eller etter at det skriftlige arbeidet er sendt til publisering.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Informasjonen som oppgis vil som nevnt være anonymisert og kun tilgjengelig for meg som forsker og mine to veiledere. Dersom navn og kontaktopplysninger kommer fram i lydopptaket vil dette erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som lærer vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 27. mai 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Alt av informasjon og lydopptak vil bli lagret på et sikkert sted.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- NTNU ved Anne Mette Sunde
  - Kontaktinformasjon: Anne.sunde@ntnu.no
  - Telefon: 73596808

- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen
  - Kontaktinformasjon: Thomas.helgesen@ntnu.no
  - Telefon: 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

*Anne Mette Sunde*

*Emma Solberg*

(Forsker/veileder)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læreres arbeid med ord- og begrepslæring med fokus på elever med norsk som andrespråk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir tatt lydopptak

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

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



