

«Hva betyr det ordet?»

En undersøkelse av hva slags nytteverdi språkteknologisk støtte kan ha når minoritetsspråklige elever på videregående skole skal forklare ord og uttrykk i samfunnsfag på andrespråket sitt.

IDUN AAMLAND

VEILEDERE

Gro-Renée Rambø og Boriana Vukovska

Universitetet i Agder, høst 2018

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for nordisk og mediefag



Innholdsfortegnelse

Forord.....	4
Sammendrag	5
Abstract	7
Kapittel 1. Bakgrunn for oppgaven	9
1.1. Problemstilling	10
Kapittel 2. Bakgrunn, begrepsavklaringer og teori	12
2.1. Innledning	12
2.2. Språklæring og språkkompetanse	13
2.3. Morsmål og førstespråk	16
2.3.1. Andrespråk.....	17
2.3.2. Minoritetsspråklig.....	18
2.3.3. Hva er et ord? Og hva er et begrep?	19
2.4. Sammenhengen mellom første- og andrespråket	20
2.5. Teoretiske innfallsvinkler til lesing og leseforståelse	25
2.6. Teoretiske innfallsvinkler til ordlæring og ordforståelse	27
2.6.1. Inndeling av ord.....	28
2.6.2. Forståelse av ord	28
2.6.3. Utvikling av ordforrådet	30
2.6.3.1. Kvalitativt perspektiv på utvikling av ordforråd	31
2.6.3.2. Kvantitativt perspektiv på utvikling av ordforråd	32
2.7. Det europeiske rammeverket og læreplaner.....	34
Kapittel 3. Materiale og metode.....	36
3.1. Informanter	36
3.2. Språkteknologiske verktøy.....	38
3.3. Valg av tekst og begreper.....	39
3.4. Framgangsmåte	46
3.5. Etter undersøkelsen	48
Kapittel 4. Resultater og diskusjon.....	51
4.1. Innledning	51
4.2. Resultater i Gruppe 1	51
4.3. Resultater i Gruppe 2	55

4.4. Oppsummerende sammenligning av resultatene i de to gruppene.....	62
4.5. Intervjuer av elever i Gruppe 1	66
4.5.1. Intervju av elev A i Gruppe 1	66
4.5.2. Intervju av elev B i Gruppe 1	69
4.6. Intervjuer av elever i Gruppe 2	71
4.6.1. Intervju av elev C i Gruppe 2	71
4.6.2. Intervju av elev D i Gruppe 2	74
4.7. Oppsummering av undersøkelsen	76
Kapittel 5. Konklusjon.....	80
Litteraturliste.....	82
Vedlegg	86
Vedlegg 1: Personopplysningsskjema	86
Vedlegg 2: Teksten fra <i>Fokus samfunnsfag</i>	87
Vedlegg 3: Teksten fra <i>Ny agenda</i>	90
Vedlegg 4: Oppgavene elevene fikk	91
Vedlegg 5: Intervjuspørsmålene	92

Forord

Denne masteroppgaven har blitt til som et resultat av midler fra Utdanningsdirektoratets videreutdanning for lærere. Jeg vil derfor rette en takk til skoleeier Aust-Agder fylkeskommune som ga meg muligheten til å ta mastergraden ved hjelp av finansieringsordningen til Utdanningsdirektoratet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært spennende. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et tema og en problemstilling som er svært aktuell og viktig i dagens skole. Arbeidet har også gitt meg, og vil forhåpentligvis også gi andre lærere, ny kunnskap som kan overføres til pedagogisk praksis.

Jeg vil rette en takk til mine gode kolleger på Møglestu videregående skole for nyttige faglige diskusjoner underveis i mitt arbeid. En spesiell takk går til min dyktige kollega Nina Mølbach, som har gitt meg inspirasjon og støtte underveis i arbeidet. En stor takk går også til min venninne Anne-Lill Opheim for teknisk hjelp i slutfasen av arbeidet.

Tusen takk til mine veiledere Gro-Renée Rambø og Boriana Vukovska for deres engasjement og verdifulle kommentarer underveis.

Til informantene mine: Tusen takk for at dere stilte opp og deltok i undersøkelsen slik at jeg fikk et verdifullt datamateriale. Uten dere hadde det ikke blitt en oppgave.

Til slutt vil jeg takke den fine familien min og nære venner som har bidratt til gode samtaler omkring oppgaven min, og fordi de har heiet på meg underveis.

Lillesand, november 2018.

Idun Aamland

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er ordlæring og reseptiv ordforståelse hos minoritetsspråklige elever på videregående skole som har kort botid i Norge. Gjennom en undersøkelse i en innføringsklasse på en videregående skole i Aust-Agder har jeg sett på bruk og nytte av språkteknologisk støtte av morsmålet og andrespråket i elevenes arbeid med ord fra en læreboktekst på norsk i samfunnsfag. Hovedproblemstillingen er «Hva slags nytteverdi kan bruk av språkteknologisk støtte ha når minoritetsspråklige elever skal forklare ord på andrespråket?».

Hensikten med oppgaven er å undersøke hvorvidt bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet gjennom applikasjonen Google Translate og språkteknologisk støtte av andrespråket gjennom Bokmålsordboka på nett, hjelper minoritetsspråklige elever til en bedre ordforklaring på andrespråket deres. Undersøkelsen ble gjennomført ved at klassen ble delt i to grupper, der den ene gruppen hadde tilgang til språkteknologisk støtte av morsmålet sitt i arbeid med ordene, mens den andre gruppen kun kunne bruke digital ordbok på andrespråket sitt da de jobbet med ordene. Oppgaven er delvis didaktisk orientert, og resultatene vil kunne få pedagogisk praksisbetydning for lærere som underviser elever i andrespråk.

I tillegg til selve undersøkelsen i klassen, der elevene leverte inn sine besvarelser digitalt, ble det i etterkant gjennomført halvstrukturerte intervjuer av fire av informantene. Intervjuene viser elevenes egne tanker om det de presterte i undersøkelsen, og er med på å gi undersøkelsen mer dybde.

Hovedresultatet viser at det en liten overvekt av flere forklarte ord totalt i den gruppen som *ikke* kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet (gjennom Google Translate). Funnene viser altså at de elevene som kun brukte andrespråket sitt som støtte (Bokmålsordboka på nett), totalt sett klarte å forklare ordene noe bedre enn de elevene som kunne bruke morsmålstøttet språkteknologi. Dette er både overraskende og interessante funn, spesielt sett i lys av at mange av elevene selv mener at de kan forklare ord på andrespråket sitt bedre dersom de får mulighet til å oversette ordet til morsmålet sitt.

Denne oppgavens hovedfunn kan få følger for pedagogisk praksis hos lærere som underviser i andrespråkstilegnelse. Den kan også føre til at minoritetsspråklige elever i større grad selv ser

nyttien av å bruke språkteknologisk støtte som for eksempel Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid med å forstå norske ord i de ulike skolefagene, i stedet for den utstrakte bruken av språkteknologisk oversettelse fra andrespråket til morsmålet som de selv velger å benytte seg av i dag. I tillegg kan man som lærer etter dette finne nyttige måter å koble sammen de ulike verktøyene på, ved å ha et større fokus på hvilke språkteknologiske verktøy som er nyttige til hva.

Abstract

The topic of this master thesis is word learning and receptive word comprehension among the minority language students in high school who have lived shortly in Norway. Through a study in an introductory class at a high school in Aust-Agder, I have looked at the use and benefit of digital language support of the mother tongue and the second language in the students' work with words from a textbook in Norwegian in social studies. The main research question is “What benefit can digital language support have when minority language students explain the words in the second language?”.

The purpose of this thesis is to look at whether the use of digital language support of the mother tongue, such as the use of the Google Translate application and language-based support of the second language, helps this type of student to better explain words in their second language. The survey was conducted by classifying the students into two groups, one group having access to digital language support of their mother tongue in working with the words, while the other group could only use a digital dictionary in their second language when working on the words. The assignment is didactically oriented, and the results may lead to a change in educational practice for educators who teach students in a second language.

In addition to the actual study in the class, in which the students delivered their answers digitally, semistructured interviews were subsequently conducted by four of the informants. The interviews show the students' own thoughts about what they performed in the survey, and contribute to giving the study more depth.

The main result shows that there was a small overweight of several explained words in the group that could not use digital language support of the mother tongue. Accordingly, the findings show that the students who only used their second language in general explained the words somewhat better than those students who could use digital language support of their mother tongue. These are both surprising and interesting findings, especially in view of the fact that many of the students themselves believe that they can explain words in their second language better if they are able to translate the word into their mother tongue.

This task's main findings can therefore be said to contribute to a change in pedagogical practice of educators who teach second language. It can also lead this type of student to see,

to a greater extent, the benefit of using digital language support of their second language, such as the digital dictionary in Norwegian, in his or her work on understanding Norwegian words in the various school subjects. This may replace the extensive use of digital language translation from the second language to the mother tongue that the students themselves choose to use today. In addition, as a teacher, you can find useful ways to connect the different tools by focusing more on which language technology tools that are useful for what.

Kapittel 1. Bakgrunn for oppgaven

Norge har de siste årene hatt en økning i innvandringsveksten, noe som medfører at stadig flere elever i norsk skole har en annen språkbakgrunn enn norsk. Gjennom snart ni år som lærer i videregående skole, har jeg også selv opplevd en økning i antall elever i ordinært skoleløp med kort botid i Norge – det vil si elever som er eldre enn 16 år, men som har bodd i Norge 6 år eller kortere. Noen av disse elevene har skolegang fra sine opprinnelsesland, mens andre har svært begrenset eller ingen skolegang fra sine hjemland. Min personlige erfaring er at i tillegg har enkelte av disse elevene hatt noe undervisning i regi av voksenopplæring i kommunen de kom til, mens andre har fulgt undervisning på deler av ungdomstrinnet i norsk grunnskole.

Flere av ungdommene med kort botid i Norge starter den videregående skoleutdanningen sin ved å gå ett år i en innføringsklasse for minoritetsspråklige. Dette året har de hovedsakelig norsk, samfunnsfag, engelsk og matematikk, uten å få karakterer i noen av fagene. Hensikten er at dette ene året skal ruste elevene til etterpå å kunne starte et ordinært videregående skoleløp – sammen med elever som har gått 10 år på norsk skole. Dessverre ser man at denne minoritetsspråklige elevgruppen ofte har store problemer med å henge med faglig, på grunn av at de mangler et tilfredsstillende ordforråd på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker på videregående skolenivå. Det å kunne forstå innholdet i tekst er avgjørende for skoleprestasjonene, både muntlig og skriftlig, i alle teoretiske fag. Dette har gitt meg inspirasjon og motivasjon til å skrive denne oppgaven. Mitt overordnede ønske med oppgaven er å bidra til å kaste lys over enkelte arbeidsmåter som kan settes i verk for å øke ordforrådet til minoritetsspråklige elever på videregående skole. Målet er at de skal få større forutsetninger til å kunne lese og forstå lærebøker på dette skolenivået.

Temaet for denne oppgaven er ordlæring og reseptiv ordforståelse hos minoritetsspråklige videregående skoleelever med kort botid i Norge. Mens minoritetsspråklige elever på grunnskolenivå gjerne får tilbud om morsmålsstøttet undervisning, mangler ofte dette tilbudet på videregående skolenivå. Og videregående skolelærere som skal undervise denne gruppen elever, mangler, naturlig nok, som oftest kjennskap til disse elevenes morsmål. Forskning viser imidlertid at det er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i allerede tilegnet språkkompetanse i innlæring av et andrespråk (Cummins, 1984, Øzerk 1996, Bøyesen 2014). Hvordan kan så akkurat denne elevgruppen få dratt nytte av sine språkkunnskaper på førstespråket sitt, i

arbeidet med tekster på andrespråket sitt? Og på hvilken måte kan lærere, som ikke kjenner elevenes morsmål, likevel støtte disse elevene på en hensiktsmessig og god måte? For til tross for at det er ordforståelsen på andrespråket som er avgjørende for innholdsforståelsen, så ser man som lærer at elevene selv svært ofte bruker førstespråket sitt som et verktøy i arbeidet for å forklare ordene i lærebøkene de leser – ofte ved å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt gjennom bruk av verktøy som Google Translate og Ordnett Pluss. At elevene velger å jobbe med andrespråket ved å bruke morsmålet sitt på denne måten, sier noe om at de selv føler det naturlig – noe det også er. Det er naturlig for absolutt alle å bruke morsmålet sitt som støtte i innlæringen av et andrespråk – fordi man tenker, føler og kjenner ting gjennom språk og språklige kategorier som ligger lagret i hjernen. Jeg ønsker imidlertid gjennom denne oppgaven å belyse nærmere *hvordan* elevene benytter de ulike språkteknologiske hjelpemidlene på morsmålet og andrespråket sitt, og *hva* elevene får ut av denne arbeidsmetoden.

Gjennom en undersøkelse i en innføringsklasse på en videregående skole i Aust-Agder vil jeg derfor se på bruk og nytteverdi av språkteknologisk støtte av morsmålet og andrespråket i elevenes arbeid med ord fra en læreboktekst på norsk i samfunnsfag. Teksten er hentet fra en samfunnsfagbok elevene vil møte når de (eventuelt) begynner i første klasse på et ordinært videregående skoleløp etter å ha fullført året i innføringsklassen. Med språkteknologisk støtte av morsmålet og andrespråket menes i denne sammenheng applikasjonen Google Translate, de digitale ordbøkene i programmet Ordnett Pluss og Bokmålsordboka på nett.

1.1. Problemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling er «Hva slags nytteverdi kan bruk av språkteknologisk støtte ha når minoritetsspråklige elever skal forklare ord på andrespråket?». Jeg har sett på minoritetsspråklige elevers bruk av språkteknologisk støtte med utgangspunkt i morsmålet, kontra bruk av språkteknologisk støtte med utgangspunkt i andrespråket. Underveis i arbeidet har jeg stilt følgende spørsmål: Kan språkteknologisk støtte av morsmålet og andrespråket være en hjelp når morsmålstøttet undervisning mangler? Hjelper morsmålsstøttet språkteknologi elevene til en bedre forklaring av ord på andrespråket deres? Kan de forklare ordene like bra eller eventuelt bedre om de kun bruker språkteknologisk støtte av andrespråket sitt? For å kunne si noe om dette, skal derfor halvparten av informantene i

undersøkelsen bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt gjennom Google Translate og Ordnett Pluss i arbeidet med ordene, mens den andre halvparten av informantene kun kan bruke Bokmålsordboka på nett i arbeidet med å forklare ordene.

Oppgavens kapittel 2 inneholder først teorier om språklæring og språkkompetanse, så følger ulike avklaringer av begrepene *morsmål* og *førstespråk*, *andrespråk* og *minoritetsspråklig*. Deretter forklares forskjellen mellom et *ord* og et *begrep*, før det vises til forskning omkring sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon, for å vise at det jeg skal gjøre i oppgaven har betydning for det vi vet fra forskning på feltet. Deretter redegjøres det for ulike teoretiske innfallsvinkler til temaene lesing og leseforståelse og ordlæring og ordforståelse generelt, der inndeling av ord, forståelse av ord og utvikling av ordforråd står sentralt. Til slutt i kapittel 2 følger en oversikt over det europeiske rammeverkets språknivåer og den aktuelle elevgruppens læreplan. I det tredje kapitlet presenteres oppgavens materiale og metode, der veien fra problemstilling til konklusjon beskrives og begrunnes. I kapittel 4 presenteres og drøftes undersøkelsens resultater, før oppgaven oppsummeres i en konklusjon i kapittel 5. Til slutt følger en litteraturliste og vedlegg.

Kapittel 2. Bakgrunn, begrepsavklaringer og teori

2.1. Innledning

Vi har de siste årene sett en tilstrømming av elever fra språklige minoriteter på alle trinn i norsk skole. Dette stiller store krav til opplæringen, i og med at det i hovedsak ikke fremsettes krav om språkkunnskaper i norsk ved skolestart. Elever fra språklige minoriteter som begynner i norsk skole sent i skoleløpet mangler i tillegg det å ha tatt del i fellesskapet knyttet til norsk språk og kunnskap og erfaringer til norsk skole og samfunn like lenge som de andre elevene. Nyankomne elever i grunnskolen kan i dag gå i mottaksklasser med utvidet norskopplæring i ett år før de begynner i ordinære klasser. For nyankomne elever i alderen 16-20 år finnes det i enkelte kommuner egne klasser med grunnskoleopplæring. I videregående skole er imidlertid det vanligste tilbudet ett år i en innføringsklasse, der målet er å forberede minoritetsspråklige elever uten norsk grunnskoleutdanning eller med få år i norsk grunnskole, til et ordinært videregående skoleløp. Dette året er ikke kompetansegivende i seg selv, og forlenger dermed den ordinære videregående opplæringen med ett år. Videregående skoler som ikke har tilbud om innføringsklasser, kan i stedet tilby denne gruppen elever å ta det første året i videregående skole over to år (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Hvistendahl (2009. s. 72ff) viser til at historisk sett har utviklingen i opplæringen av elever fra språklige minoriteter gått i retning av færre særordninger og større vekt på individuelt tilpasset opplæring. Det stiller store krav til lærerens kompetanse. Når vi samtidig vet at kunnskapsformidlingen i norsk videregående skole i stor grad er tekstbasert, i alle fag, er lesing derfor nødvendig for å tilegne seg kunnskapen som kreves for å få studiekompetanse. Og for elever fra språklige minoriteter vil dette si lesing på et andrespråk.

Nyankomne elever som begynner på norsk skole først på høyere klassetrinn, skal altså både lære norsk språk grunnleggende, samtidig som de skal videreutvikle språket slik at de også kan lære de andre fagene på andrespråket sitt, norsk. Dette skal de ofte klare på kort tid, og de jobber hele tiden mot et bevegelig mål: Mens elever fra språklige minoriteter utvikler sin norskkompetanse, videreutvikler også elever med norsk som førstespråk sin kompetanse på dette området, og elevene med norsk som morsmål har som oftest et enormt forsprang her (Hvistendahl, 2009. s. 78). Som lærer kan det være utfordrende å finne hensiktsmessige måter

å hjelpe og støtte disse elevene på, slik at de best mulig skal bli i stand til å tilegne seg nødvendige kunnskaper tilstrekkelig raskt, og tilstrekkelig grundig.

Med dette som bakteppe ønsker jeg å se nærmere på hva noen utvalgte språkteknologiske hjelpemidler kan hjelpe disse elevene med i andrespråkstilegnelsen deres. Det er en kjensgjerning at mulighetene for digital språkstøtte har økt betraktelig de siste årene, og disse digitale ressursene er som oftest tilgjengelige til bruk for elevene i skolehverdagen. De ulike digitale ressursene kan være viktige som språklig støtte for alle typer elever, og kanskje spesielt kan de være viktige for minoritetsspråklige elever, forutsatt at både læreren og eleven er klar over hva de ulike digitale støttene kan tilføre læringsarbeidet. For å kunne si noe om hva slike digitale ressurser eventuelt kan tilføre læringsarbeidet, er det viktig å først ta utgangspunkt i hva språklæring og språkkompetanse er.

2.2. Språklæring og språkkompetanse

Språk er et komplekst system som blir brukt på ulike måter til både tankevirksomhet og kommunikasjon. Lahey (1988) viser til at språk har en rekke ulike sider: For det første er språk en *kode*. Koden er en måte å representere noe med noen annet på – ordene, lydene og bevegelsene som utgjør språket representerer altså noe annet enn seg selv. Det er kunnskapen vi har om objekt, hendelser og relasjoner i verden som blir kodet gjennom språket: Ordet «fjell» representerer visse semantiske fellestrekk, samtidig som den mentale forestillingen av «fjell» også kan inneholde ulike nyanser for ulike personer. For det andre viser Lahey (1988) til at språk er en *konvensjon*, ved at forholdet mellom ord og innhold er vilkårlig bestemt. Det finnes for eksempel ingen logisk grunn til at de hvite flakene som kommer dalende ned om vinteren heter snøfnugg og ikke nøsfnugg. For det tredje er språk et *system*; det finnes regler for både lyd- og ordkombinasjoner i alle språk. Språkreglene er avgrensede og endelige, men mulige kombinasjoner er uavgrensede og uendelige. Å bruke språk er derfor en kreativ aktivitet: Når man har lært seg grunnleggende trekk ved systemet, kan man produsere setninger man aldri har hørt før. For det fjerde viser Lahey (1988) til at språk er et *kommunikasjonsmiddel*. Det betyr at vi «gjør» ting med språket. Språklæring handler derfor også om å lære seg hva en kan bruke språket til i ulike situasjoner, i språkvitenskapen kalles dette for pragmatikk. For det femte er språket et *tankeredskap*, i den forstand at det er et tett samspill mellom språk og tanke.

Lahey sin oversikt over språkets ulike sider viser oss for det første at en må lære om verden, både om fysiske forhold og sosiale/kulturelle forhold for å få innhold i språket. For å få en form som kan representere det språklige innholdet må en i tillegg lære den språklige koden/systemet. I tillegg må en lære seg å kjenne igjen ulike sosiale og kulturelle omgivelser som krever ulike språkbruk.

Så hva vil det egentlig si å kunne et språk? Med bakgrunn i Laheys oversikt kan en sammenfatte og si at det å kunne et språk innebærer å ha *grammatisk kompetanse* så vel som *pragmatisk kompetanse* – altså å kjenne til både systemet i språket og bruken av språket som man skal tilegne seg. Samspillet mellom de tre dimensjonene form, innhold og bruk omtales som språklig kompetanse (Matre, 2009, s. 48ff). Denne kompetansen dreier seg om kognitive, lingvistiske, sosiale og kulturelle regler som virker inn på det en sier og det man forstår. Språket kan derfor sies å fungere optimalt først når de tre dimensjonene integreres i et tett samspill.

Ifølge Svendsen (2009, s. 41) er det vanlig å dele språkferdigheter inn i fire delferdigheter, nemlig å lytte, å lese, å snakke og å skrive. De to førstnevnte ferdighetene (å lytte og å lese) er reseptive ferdigheter, mens de sistnevnte ferdighetene (å snakke og å skrive) er produktive ferdigheter. Muntlig og skriftlig kommunikativ kompetanse omfatter alle delferdighetene. I denne oppgaven er det i første rekke de reseptive ferdighetene hos elever med norsk som andrespråk som skal undersøkes, til tross for at de skal forklare ulike ord – noe som i seg selv er en produktiv ferdighet. Det er derfor viktig å være klar over at de reseptive ferdighetene også omfatter *forståelse*.

Utfordringen for elevene i undersøkelsen min er at de skal både lære norsk som språkform, altså det grammatiske systemet, og de skal lære de ulike fagenes innhold *på* norsk. Det er viktig å være klar over at alle disse elevene har språklig kompetanse fra før av, men denne kompetansen er knyttet til ett eller flere andre språk enn målspråket norsk. De minoritetsspråklige elevene omtales derfor gjerne som andrespråkselever fordi de er i en innlæringsfase av andrespråket sitt. Språket som språkinnlæreren bruker på dette mellomstadiet kalles for mellomspråk, et begrep som først ble brukt av lingvisten Larry Selinker i 1972. Dette mellomspråket er et stadium som handler om førstespråk (morsmål) på den ene siden, og andrespråket som skal læres på den andre siden. Selv om mellomspråket

kan synes fjernt fra målspråkets regler, har forskning vist at mellomspråket er ganske regelstyrt og følger en fast utviklingsvei (Nilsen & Fjeld, 2017).

Bøyesen (2008) definerer mellomspråk «...som et språkssystem med egne sett av regler for målspråket som en elev har, før han eller hun mestrer målspråket» (Bøyesen, 2008, s. 205). Avvikene fra målspråket som er i elevens språk må ifølge Bøyesen betraktes som uttrykk for det stadiet eleven er på i sin språkutvikling, og ikke som noe galt som må korrigeres. Det er altså et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmålet og andrespråket for disse elevene. Ifølge Nilsen & Fjeld (2017, s. 5f) utvikler mellomspråket seg i tre faser: Først lærer man enkeltord og fraser, deretter begynner man å analysere enhetene, både bevisst og ubevisst, og til slutt kan man nå målspråkkompetanse:

Den tredje fasen er når språkinnlæreren virkelig nærmer seg eller faktisk klarer å oppnå morsmålsliknende kompetanse på målspråket. Imidlertid vil nok få av våre voksne andrespråkinnlærere nå denne fasen. De fleste vil bli værende i den andre fasen resten av livet, men vil forhåpentligvis fortsette å bevege seg mellomspråklig. Det motsatte vil være fossilisering, at et mellomspråk har stanset i sin utvikling. Det har vist seg at et mellomspråk som er fossilisert, er vanskelig (men forhåpentligvis ikke umulig) å videreutvikle igjen (Nilsen & Fjeld, 2007, s. 5f).

Ifølge Vygotskys teori benytter innlæreren av andrespråket seg av meningsdannelser fra fundamenter i morsmålet, som blir slipt og videreutviklet i andrespråket slik at det kan tilføre den opprinnelige meningen i morsmålet nye betydninger (her fra Øzerk, 1996). I en innlæringssituasjon er det viktig å ta utgangspunkt i at de minoritetsspråklige elevene har språkkompetanse fra før av. Det er også viktig at læreren vurderer hvordan disse elevenes språkkompetanse kan utnyttes hensiktsmessig i innlæringssituasjonen knyttet til et andrespråk, spesielt når det gjelder ordlæring. Dette kommer jeg nærmere tilbake til når jeg i punkt 2.4 ser på sammenhengen mellom første- og andrespråket. Men først er det nødvendig med noen avklaringer av begrepene morsmål, førstespråk, andrespråk og minoritetsspråklig.

2.3. Morsmål og førstespråk

I litteraturen, i offentlige dokumenter og i hverdagslivet møter man på ulike definisjoner av begrepet morsmål. Øzerk (2008, s. 117ff) fremstiller i denne forbindelsen åtte ulike tilnærminger til morsmålsbegrepet man kan støte på:

1. en lingvistisk tilnærming, der morsmålet oppfattes som det språket man kan best
2. en sosiolingvistisk tilnærming, der morsmålet oppfattes som det språket man bruker mest
3. en populær/common sense-tilnærming, der morsmålet oppfattes som det språket man drømmer på
4. en kognitiv-psykologisk tilnærming, der morsmålet blant annet regnes som det språket man tenker på, det språket man identifiserer seg selv med og det språket man bruker hjemme
5. en pedagogisk tilnærming, der morsmålet oppfattes som det/de språk man har lært først, og som ikke er glemt
6. en sosialantropologisk tilnærming, der morsmålet oppfattes som vår kulturs språk
7. en politisk tilnærming, der landets offisielle språk er borgernes morsmål
8. en økonomisk tilnærming, der morsmålet er det/de språk man tjener på.

Ifølge Øzerk (2008) er det en kombinasjon av den kognitiv-psykologiske og den pedagogiske oppfatningen av morsmålsbegrepet som ligger til grunn for læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Morsmål defineres ofte som det språket man lærte som barn. Morsmål er også den offisielle betegnelsen i Norge, da den brukes i lov om grunnskolen og den videregående opplæringen, samt i læreplanene (Hvistendahl, 2009, s. 71). Ofte brukes begrepet førstespråk om det samme som morsmål, fordi det ikke nødvendigvis er slik at et barn tilegner seg foreldrenes språk som sitt første mål.

Hvistendahl (2009) ser på førstespråk som et mer dynamisk begrep enn morsmål:

Både morsmål og førstespråk kan betegne det språket en behersker best, bruker mest og identifiserer seg med. Begge termene kan betegne det språket en lærer først. Et morsmål betegner foreldrenes språk. Det representerer opphavet og opprettholder slik kontinuiteten med fortida. Førstespråket kan også betegne et språk en lærer seinere i livet, og som etter hvert kan bli et språk en identifiserer seg med. Dermed mener jeg at denne betegnelsen i noe større grad gir rom for et syn på elever fra språklige

minoriteter som individer som kan utvikle god kompetanse i flere språk og identifisere seg med dem (Hvistendahl, 2009, s. 71).

Morsmål er i min sammenheng først og fremst språket som snakkes i barnet/ungdommen sitt hjem, av den ene eller begge foreldrene, og i kommunikasjon med barnet/ungdommen. Et barn/en ungdom kan derfor i teorien ha to morsmål når det begynner på skolen, dersom foreldrene har ulike morsmål selv. Mange barn og ungdommer i Norge i dag vokser opp med to eller flere språk. I forskningslitteraturen skilles det mellom flerspråklighet på samfunnsnivå og på individnivå. På samfunnsnivå ser man på ulike aspekter ved to- eller flerspråklige stater. Studier av flerspråklighet på individnivå har primært konsentrert seg om hvordan barn tilegner seg to eller flere språk samtidig. Dersom man tilegner seg de ulike språkene samtidig fra fødselen av, kalles det simultan flerspråklig tilegnelse. I denne oppgaven ses det imidlertid nærmere på hva det vil si å lære et språk *etter* at et førstespråk er tilegnet, såkalt suksessiv språktilegnelse. Hvordan defineres så et slikt «andrespråk»?

2.3.1. Andrespråk

Språk som læres etter at førstespråket er tilegnet, betegnes enten som *andrespråk* eller *fremmedspråk*, avhengig av den konteksten språket læres i. Fremmedspråk betegner språk som læres utenfor land og områder der språket vanligvis er i bruk (Svendsen, 2009, s. 35). En norsk student som tilegner seg spansk ved et universitet i Norge vil derfor ha spansk som fremmedspråk, mens en spanjol som kommer til Norge for å studere, og som lærer seg norsk etter at spansk er tilegnet, vil ha norsk som andrespråk.

Bøyese (2008) definerer betegnelsen andrespråk til det språket en elev må lære seg i tillegg til, eller i stedet for, sitt førstespråk når førstespråket er forskjellig fra majoritetsspråket. Et andrespråk dekker ifølge Bøyese derfor mer enn, og brukes på flere livsområder, enn et fremmedspråk.

Termene fremmedspråk og andrespråk brukes altså uavhengig av om det språket som tilegnes er det andre, tredje eller fjerde språket. Andrespråket er språket vedkommende møter i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk. Å lære språket som et andrespråk vil i denne

oppgavens sammenheng altså si å lære språket i et samfunn hvor det er majoritetsbefolkningens førstespråk (Golden, 2014, s. 11).

For mange av de minoritetsspråklige elevene i skolen er det nettopp skolen som er den primære arenaen for andrespråket deres, norsk, fordi de bruker førstespråket sitt hjemme. Disse elevene må altså hver dag forholde seg til minst to forskjellige kulturer og språk. Det i seg selv er utfordrende for elevenes identitetsfølelse, og skolen må derfor arbeide for at elevene opplever et inkluderende miljø, der også deres kulturelle og språklige bakgrunn og opprinnelse anerkjennes. Mange av de minoritetsspråklige elevene har også kjennskap til språket engelsk – enten ved at de har hatt engelsk som fag på skolen i sine respektive hjemland, eller at de først har fått det som fag når de kommer inn i norsk skole. Slik samfunnet er i dag, med en økende globalisering og utstrakt mediebruk, er engelsk språk også noe man møter og bruker i kraft av det å være samfunnsborger (nesten uansett hvilket samfunn man er en del av). Når vi vet at flerspråklighet er en ressurs (Holm, 2010), er det derfor også relevant å ta i betraktning at disse elevene har kjennskap til engelsk i varierende grad. I tillegg kan det også hende de kjenner til andre språk.

2.3.2. Minoritetsspråklig

Begrepet *minoritetsspråklig* er et begrep som først og fremst hører til sosiolingvistik og anvendt lingvistik (andrespråklæring og andrespråkstilegnelse), og det finnes flere definisjoner av dette begrepet. Svendsen (2009) definerer språklige minoriteter i Norge til å omfatte gruppene de nasjonale minoritetene og døve, men viser i tillegg til at «...termen brukes særskilt om nyere minoritetsgrupper, om den senere tids arbeidsinnvandrere, gjenforente familiemedlemmer, flyktninger og asylsøkere og deres etterkommere» (Svendsen, 2009, s. 34).

I Norge brukes betegnelsen språklige minoriteter vanligvis om personer med andre morsmål enn norsk og samisk, selv om noen av disse personenes morsmål kan være majoritetens språk i andre samfunn i tillegg til å være store språk i verdenssammenheng. Betegnelsen inneholder altså et nasjonalt perspektiv, samtidig som den knyttes til migrasjon og viser til grupper som er i mindretall i samfunnet. De fleste elevene fra språklige minoriteter i norsk skole har foreldre som begge er født i utlandet; selv kan elevene være norsk- eller utenlandsfødte

(Hvistendahl, 2009). Felles for alle elevene i undersøkelsen min er at ingen av dem er født i Norge. De har alle kommet til Norge sent i norsk utdanningsløp (de kom til Norge da de var i alderen 13-17 år). De er derfor alle i den situasjonen at de skal lære norsk lenge etter at førstespråket er godt etablert. Dette skaper både utfordringer og muligheter. Utfordringene ligger blant annet i at de skal «ta igjen» alt det de norskfødte har lært av norsk, mulighetene for å klare dette ligger i at de har en sterk velutviklet språklig base i førstespråket sitt, noe som har vist seg å være en ressurs ved andrespråklæring (Selj, 2008). De kan altså ha en fordel av sine utbygde språkkunnskaper i førstespråket, ved at de har en del «knagger» de kan henge nye kunnskaper på. De fleste elevene det er snakk om i denne undersøkelsen har altså et godt utviklet ordforråd i førstespråket sitt.

2.3.3. Hva er et ord? Og hva er et begrep?

I dagligtalen brukes gjerne *ord* og *begrep* om hverandre, men i språkvitenskapen skilles disse fra hverandre. Golden (2014) viser til at et ord har to sider, en innholdsside og en formside (uttrykksside). «Når vi bruker eller forstår et ord som er etablert i språket, gjør vi bruk av begge disse sidene, både formen som vi hører eller ser, og det innholdet som vi oppfatter» (Golden, 2014, s. 16). Et ord er ifølge Golden dermed et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter. Når elever fra språklige minoriteter skal lære seg ord på norsk, er det derfor en fordel om de allerede har en mental forestilling om ordets innhold.

Et begrep er de ideene og fornemmelsene vi får når vi kategoriserer ting sammen, og som vi danner oss et mentalt bilde av. Innholdssiden i et ord reflekterer altså begrepet (Golden, 2014, s. 18). Begreper kan i denne sammenhengen vise til en forestilling (en abstrakt kategori) som kan leksikaliseres gjennom ord. Golden viser til at betegnelsen ord kan brukes på mange forskjellige måter, og at det i faglige sammenhenger er viktig å være presis. «Hvis vi sier om en elev at han eller hun har et lite ordforråd, mener vi da at vedkommende forstår og bruker få leksemer, eller mener vi at eleven har få begreper? Ofte henger dette sammen, men ikke alltid» (Golden, 2014, s. 37). Jeg mener at som lærer for minoritetsspråklige elever er det ekstra viktig å være klar over denne distinksjonen. Spesielt er det viktig dersom man jobber med elever som har kommet sent inn i norsk utdanningsløp. For det er i første rekke ikke begreper disse elevene mangler, men norske leksemer for begrepene som allerede ligger i deres mentale leksikon. Det mentale leksikonet kan deles inn i to deler: begrepssystemet og

det leksikalske systemet. De to systemene er tett bundet sammen. Jo eldre et barn blir, jo mer utvides begrepssystemet – og ordforrådet økes (Golden, 2014). Barnets utvikling fører til at det mentale leksikonet deres blir mer og mer likt en voksens mentale leksikon. Elever som kommer til Norge sent i skoleløpet (i alderen fra 13-17 år) har allerede utviklet sitt mentale leksikon på morsmålet sitt i mange år. Dermed kan en si at de har et godt utviklet begrepsapparat – på morsmålet sitt – og dette kan de dra nytte av når de skal lære seg norske ord på begreper de allerede har mentale skjema for. Dette vil jeg i det følgende se nærmere på, når jeg skal redegjøre for sammenhengen mellom første- og andrespråket.

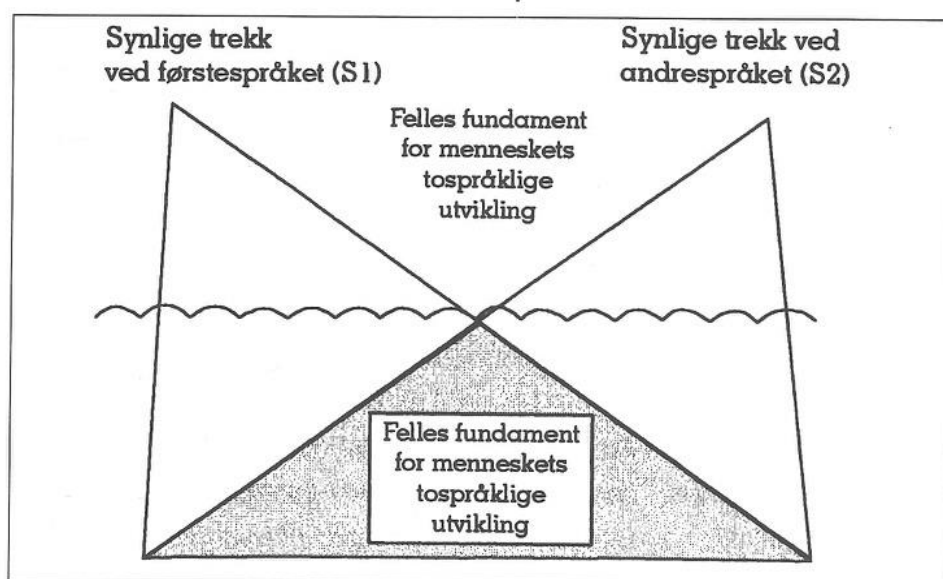
2.4. Sammenhengen mellom første- og andrespråket

Det er en utbredt enighet blant språkforskere om at morsmålet er viktig for både elevenes språklige utvikling og for deres identitet. Det er også viktig for deres væren i verden; ved at det gir dem muligheter for å kunne kommunisere med flere og dermed utvikle sin kulturelle kapital. Morsmålet har betydning for hvordan og hvor raskt andrespråket utvikles hos minoritetsspråklige elever (Cummins, 1984, Øzerk, 1996, Bøyesen, 2014).

I denne forbindelse er det avgjørende å se på sammenhengen mellom første- og andrespråket. Ideen om at individets morsmålspråklige og andrespråklige utvikling gjensidig påvirker hverandre, stammer fra den russiske psykologen Lev Vygotsky og hans forskning i 1920- og 1930-årene. På bakgrunn av sine studier av minoritetsspråkliges språklige utvikling hevdet Vygotsky at alt det man har av morsmålsspråklige kunnskaper er viktig for utviklingen av andrespråket. For å vise dette brukte han en analogi om at på samme måte som aritmetiske kunnskaper er viktig for algebra, er alt det vi har av morsmålsspråklige kunnskaper viktig for utviklingen av andrespråket (Vygotsky, 2001).

Hans argumentasjon ble videreført av den kanadiske psykolingvisten Jim Cummins i 1970- og 1980-årene. Cummins satte frem en hypotese som han kaller *den gjensidige avhengighetshypotesen* (Cummins, 1984). Cummins bruker uttrykket *akademiske språkferdigheter* om språket som nyttes i skolens undervisning og i skolens lærebøker; altså språket der faglige ord og uttrykk står sentralt. Han argumenterer for at de språklige ferdighetene i både førstespråket og andrespråket er avhengige av hverandre. Denne hypotesen ble til en teoretisk modell som kalles *dual-isfjell-modellen* (Cummins, 1984). Med

denne modellen beskriver Cummins et språklig fundament som kan bestå av begreper, læringsstrategier og grunnleggende ferdigheter i de språkene en person behersker. Isfjellets «topper» (de som er over vannflaten) representerer synlige trekk ved språkene personen kan. I denne modellen har førstespråk og andrespråk hver sin «topp», men i praksis kan det være flere «topper» hvis personen kan flere språk (Øzerk, 2008). Innholdet i et solid bygget språklig fundament vil etter hvert kunne uttrykkes på hvilket som helst språk, mener Cummins. Ord lært på morsmål kan overføres til norsk, og motsatt.

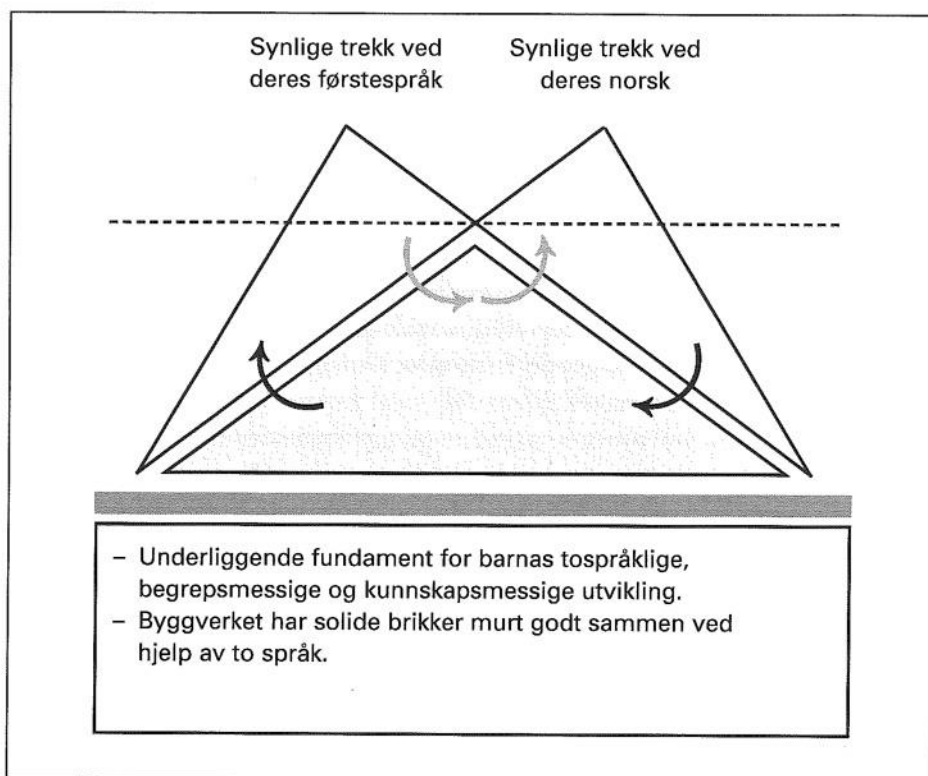


Figur 1. Dual-isfjell-modellen for tospråklig utvikling. (En noe presisert variant av dual-isfjell-modellen etter Cummins 1984: 143). (Øzerk, 2008, s. 143).

Modellen over illustrerer at et individs språklige utvikling på både førstespråket (S1) og andrespråket (S2) bygger på ett og samme fundament selv om de på overflaten er ulike. Cummins (1984) argumenterte med at de akademiske språkferdighetene i første- og andrespråket er avhengige av hverandre, og at en underliggende kognitiv, akademisk språkbeherskelse gjør utviklingen av flere språk enklere.

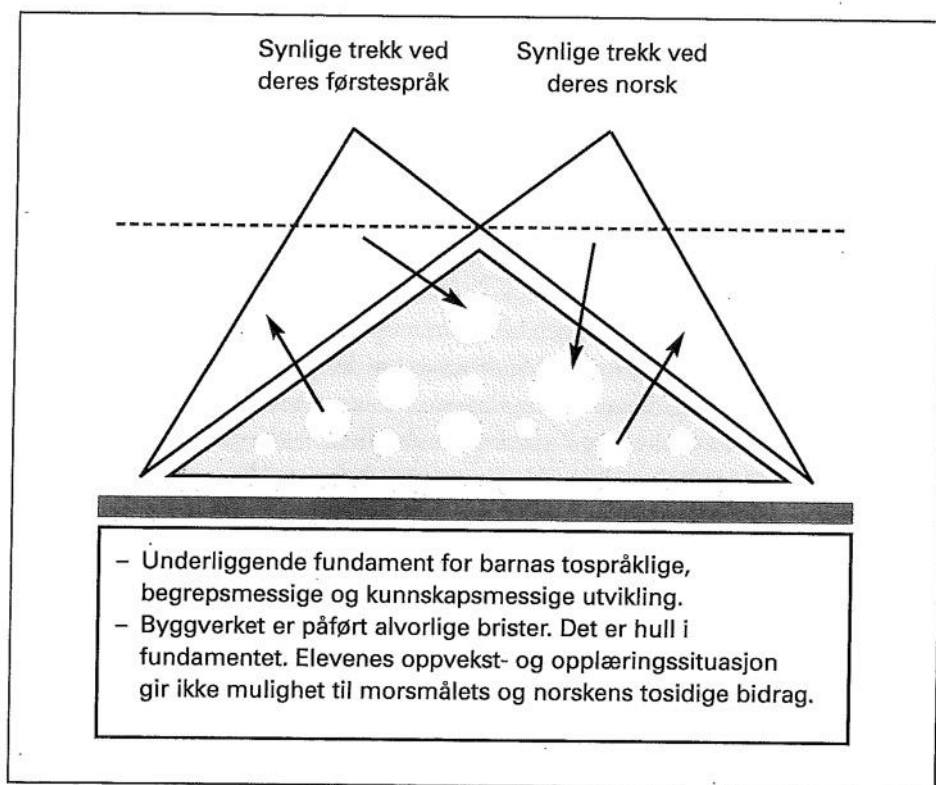
Øzerk (2008) viderefører modellens tankegang, og hevder følgende: «Alle de språkene en kan eller holder på med å lære, har et felles fundament» (Øzerk, 2008, s. 143). Han hevder at jo flere språk en person kan, jo lettere er det å lære nye språk. En undersøkelse han har foretatt

viser at barn med et rikt begrepsapparat ofte vil utvikle seg bedre og raskere enn andre. Han har laget sin egen versjon av isfjellmodellen til Cummins, hvor det felles fundamentet for barnets tospråklige, begrepsmessige og kunnskapsmessige utvikling er «murt sammen» av førstespråket og andrespråket. Dette fundamentet beskrives av Øzerk med metaforen *solidbyggverk*. De to språkene støtter hverandres utvikling indirekte gjennom det solide fundamentet:



Figur 2: Solid byggverk-metaphoren (Øzerk, 2008, s. 146).

Dette fundamentet kan imidlertid få store brister hvis familie, skole og samfunn ikke legger forholdene til rette for barnets tospråklige utvikling, ifølge Øzerk (2008). Risikoen er at barnet ikke utvikler sitt ordforråd, begreper og/eller kunnskaper. Denne situasjonen viser Øzerk med en sveitserost-metafor, der fundamentet har store hull der det mangler ordforråd, begreper og/eller kunnskap (Øzerk, 2008):



Figur 3: Sveitserost-metaforen (Øzerk, 2008, s.147).

Øzerk skriver i sin forklaring av modellen følgende:

Dette betyr at når elevens oppvekst- og opplæringssituasjon ikke gir mulighet til morsmålets og norskens tosidige bidrag, slik det er tilfelle i solid-byggverk-metaforen, er risikoen stor for at det oppstår mange ordforrådsmessige huller, begrepsmessige huller og kunnskapsmessige huller i det underliggende felles fundamentet. Utvendig kan det se ut som det er helt, men det er mange huller i det. Sveitserosten er valgt som en metafor for en slik tospråklig utviklingssituasjon (Øzerk, 2008, s. 147).

Som nevnt tidligere i oppgaven er det slik at minoritetsspråklige elever på grunnskolenivå ofte får tilbud om morsmålsstøttet undervisning, men at dette tilbudet som regel ikke er tilgjengelig på videregående skolenivå. Og videregående skolelærere som skal undervise denne gruppen elever, mangler, naturlig nok, som oftest kjennskap til disse elevenes morsmål. Hvordan kan så akkurat denne elevgruppen få dratt nytte av sine språkkunnskaper på førstespråket sitt, i arbeidet med tekster på andrespråket sitt, slik at de ikke ender opp i sveitserost-metaforen til Øzerk?

Som lærer så ser man at disse elevene selv svært ofte bruker førstespråket sitt som et verktøy i arbeidet for å forstå ordene i lærebøkene de leser på andrespråket sitt. Og det gjør de gjerne ved å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt gjennom Google Translate og Ordnett Pluss. At elevene velger å jobbe med andrespråket ved å bruke morsmålet sitt på denne måten, sier ikke bare noe om nødvendigheten av det, men det sier også noe om at de selv føler det naturlig. I tillegg er det ofte slik at disse elevene ikke har noen støtte for andrespråkstilegnelsen sin i hjemmet, og da er det nødvendig å hente hjelp andre steder – som for eksempel nettopp fra digitale ressurser.

I denne forbindelse er det viktig å merke seg at om en minoritetsspråklig elev teknisk sett er en god leser på andrespråket, trenger ikke det bety at eleven har en forståelse av innholdet han/hun leser. Som lærer for minoritetsspråklige elever har jeg opplevd elever som er gode til å **avkode** norske tekster, men når man går nærmere inn på deres **forståelse** av det de har lest, så er den liten. Som lærer kan man også oppleve det motsatte, nemlig at en minoritetsspråklig elev kan ha store problemer med selv å avkode en norsk tekst (i forhold til uttale, for eksempel), likevel kan **forståelsen** av innholdet i teksten være til stede. Forståelsen kan spesielt være til stede dersom eleven får hjelp til å avkode teksten, for eksempel ved at læreren leser teksten høyt for eleven(e), eller at eleven(e) lytter til en lydfil av teksten.

Det er i tillegg viktig å være klar over at for barn/ungdom som akkurat har kommet til Norge og begynner i norsk skole er det, naturlig nok, en nærmest umulig oppgave å følge undervisningen dersom den kun er på norsk. En annen faktor er at morsmålet er en stor del av en minoritetsspråklig elevs identitet, så at de kan bruke morsmålet sitt som sammenligningsgrunnlag i ordlæringen på andrespråket sitt er bra for de eldre elevene, som allerede har et stort ordforråd og begrepsapparat på plass i morsmålet sitt.

Utvikling av ordforråd på andrespråket tar tid, fordi ord på andrespråket ligger ikke ferdige i den underliggende plattformen. Cummins (1984) skiller tydelig mellom merkelappen, altså termen eller ordet, og selve begrepet. Cummins skriver eksplisitt at termen for et begrep må læres, mens selve begrepsforståelsen kan overføres, eller bli gjort tilgjengelig, om den allerede er tilegnet via førstespråket. Bøyesen (2014) mener også botid i innvandringslandet er en variabel som bør være med når man ser på utviklingen av elevers andrespråk, norsk – av den enkle grunn at det selvfølgelig påvirker elevenes ferdigheter på andrespråket. I tillegg

mener Bøyesen at morsmålet virker som et stillas for utviklingen av ordforrådet på andrespråket.

Gjennomgangen her viser at betydningen av å bruke morsmålet som støtte når man skal lære et andrespråk, ses på som viktig av forskere som undersøker sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon. Og når vi vet at det på videregående skolenivå i praksis ofte er slik at språkteknologisk støtte er elevenes eneste mulighet til å bruke morsmålet sitt i arbeidet med andrespråket, spesielt i klasser der mange ulike morsmål er representert, er det interessant å se på nytten av å bruke en slik støtte. Det er i den forbindelse også viktig å se nærmere på *hvordan* elevene best kan nyttiggjøre seg de ulike språkteknologiske verktøyene. Dette kan igjen bidra til refleksjon hos lærerne. For når lærerne vet hvordan elevene deres benytter disse digitale ressursene, kan de lettere reflektere over hva som er viktig for å kunne hjelpe og støtte elevene i deres videre utvikling. Kunnskapen læreren får kan dermed ha betydning for hvordan læreren tilrettelegger og eventuelt modellerer. Med dette som bakteppe vil jeg i de følgende punktene redegjøre nærmere for ulike teoretiske innfallsvinkler til temaene lesing og leseforståelse, og ordlæring og ordforståelse generelt.

2.5. Teoretiske innfallsvinkler til lesing og leseforståelse

I skolen er det en sterk sammenheng mellom lesing og læring. For å kunne lese må en både kunne avkode og forstå, og hensikten med lesing er søking etter mening. Det å kunne lese innebærer også en lang rekke delferdigheter, deriblant ordforståelse. Leseprosessen deles altså gjerne i to. For det første dreier det seg om en teknisk ferdighet, som handler om å beherske omkoblingen av bokstaver og bokstavsekvenser til lyd. Deretter handler det om en viderekobling til det mentale leksikonet der en får mening og forståelse til det man leser. Den første ferdigheten blir derfor kalt avkoding eller dekodning og den neste forståelse (Bøyesen, 2008, s. 176ff). Det kan være vanskelig å vite nøyaktig hvilke ord minoritetsspråklige elever kan ha problemer med å forstå i en tekst, men det er minst like vanskelig å avgjøre hvilke assosiasjoner disse ordene gir dem. Det siste kan sies å være en spesiell utfordring i møte med elever som har røtter i andre kulturer og som har kort botid i Norge.

I denne sammenhengen er det relevant å vise til Kulbrandstad (1996) sin kasusstudie av fire innvandrerdømmere som leser læreboktekster i samfunnsfag på norsk. Studien viser at

elevene har problemer med å forstå læreboktekstene de blir bedt om å lese. Siden hensikten med å lese denne typen tekster i en skolesammenheng er å tilegne seg ny kunnskap, må manglende forståelse av slike tekster regnes som en stor utdanningsmessig hindring.

Kulbrandstad drøfter i avhandlingen sin ulike årsaker til elevenes forståelsesproblemer, og viser til at årsakene er mange og sammensatte: Både elevenes kjennskap til norsk, deres leseferdigheter, deres evne til å skille ut vesentlig informasjon i en tekst og deres evne til å vurdere sin lesing spiller inn. Studien dokumenterer også at det ikke er enkelt å bruke det muntlige ferdighetsnivået i norsk innvandrerungdommer har, til å forutsi hvor godt disse elevene vil forstå en læreboktekst. Kulbrandstad viser til at innvandrerungdommers ferdigheter i å lese andrespråket har vært lite studert (Kulbrandstad, 1996, s. 449).

Avhandlingens formål har dermed vært å bidra til økt forståelse av hva det innebærer å lese fagtekster på et språk man lærer som andrespråk. Studien konkluderer blant annet med at de fire andrespråksleserne brukte lenger tid på å lese de aktuelle fagtekstene, og at de svarte dårligere på forståelsesoppgavene enn det de fire jevngamle kontroll-leserne gjorde.

Bøyesen (2008) viser dessuten til at ofte vil betegnelsen avkoding eller dekodning bli brukt om hele leseprosessen, også den delen som dreier seg om forståelse:

..., trolig fordi dette engelske ordet opprinnelig betyr «å omforme fra kunstig til naturlig språk», og da er mening inkludert. Men det er praktisk å lage dette skillet, fordi elever i varierende grad kan beherske de to delprosessene. Dersom en tospråklig elev behersker den tekniske siden, men ikke forstår ordene, slik en enspråklig norsk leser kan gjøre i møtet med en setning på somali, er hun i en annen situasjon enn en elev som egentlig forstår ordene, men har problemer med å få tak i dem fordi han ikke behersker den tekniske siden. Det siste problemet karakteriserer de fleste dyslektikere enten de er enspråklige eller tospråklige. For å kunne gi tilpasset undervisning slik Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) forutsetter, er det viktig å vite hva vanskene består i. Det er viktig å skille mellom forståelsesproblemer og tekniske leseproblemer og vite om en skal stimulere til økt ordforråd eller prøve å automatisere tekniske leseferdigheter. Tospråklige elever har ofte behov for det ene, dyslektikere for det andre, mens tospråklige dyslektikere har behov for begge deler, både automatisering og ordforrådsutvidelse (her fra Bøyesen, 2008, s. 179).

Hvis sentrale ord og uttrykk i en tekst er ukjente for leseren, eller hvis de gir leseren få eller feil assosiasjoner, fører det naturlig nok til at teksten blir både uinteressant, lite inspirerende og vanskelig å forholde seg til. Slik kan manglende ordkunnskap bli en stor snublestein på vei mot funksjonell leseferdighet for minoritetsspråklige elever. Om eleven stopper opp ved ukjente enkeltord er det en styrke hvis det leder til handling for å finne ut hva ordet betyr. Hvis eleven «gir opp» lesingen når han møter ukjente enkeltord er det mindre hensiktsmessig. Da trenger eleven støtte for å kunne gå videre i teksten, i tillegg til å minnes på at meningen i et tekstavsnitt sjelden henger på et enkeltord, men at meningen kan avdekkes andre steder i teksten og at det derfor kan være lurt å lese videre.

2.6. Teoretiske innfallsvinkler til ordlæring og ordforståelse

Hva vil det så si å forstå et ord? Det er et stort spørsmål det er vanskelig å svare uttømmende på, fordi forståelsen er et resultat av et komplekst samspill av flere faktorer. Overordnet sett kan man si at for det første må man kunne avkode det som står/sies, for det andre må man kjenne til den leksikalske betydningen av ordet og for det tredje må ordets grammatiske aspekter forstås. Tidligere erfaringer med begrepet er i tillegg alltid viktig for forståelse. For elever med et annet morsmål enn norsk er dessuten tidligere erfaringer med begrepet særlig viktig: tidligere erfaringer, både på første- og andrespråket, er avgjørende for hva slags forståelse man får av ordet i en gitt kontekst. Konteksten har nemlig stor betydning når man skal lære ord, fordi konteksten viser ikke bare til en bestemt betydning av ordet, den kan også hjelpe innlæreren med å forstå ordet ved at assosiasjoner skapes. Man kan altså finne ordenes betydning ved å aktivere allerede eksisterende viten om begrepet.

Ordforståelse kobles ofte til leseforståelse, og man skiller gjerne mellom reseptiv ordforståelse og produktiv ordforståelse. Generelt er det mer krevende å lære seg en produktiv ordforståelse enn en reseptiv ordforståelse. I denne oppgaven er det den reseptive ordforståelsen det i første rekke skal ses nærmere på, selv om elevene i undersøkelsen også må være produktive når de skal forklare ulike ord. I de følgende punktene vil jeg imidlertid først og fremst redegjøre for ulike teoretiske innfallsvinkler til reseptiv ordforståelse.

2.6.1. Inndeling av ord

Et ordforråd kan deles inn på ulike måter, der inndelingen i ordklasser kan sies å være den mest kjente. Inndelingen kan baseres på formkriterier, brukskriterier, sjangerkriterier og semantiske kriterier – eller være en blanding av flere typer kriterier (Golden, 2014, s. 38). Å dele ordforrådet inn i ordklasser eller etter oppbygning, er som sagt en vanlig inndeling. Men det er også mulig å foreta en semantisk inndeling av ordforrådet, slik at ordene deles i de situasjonene de hører hjemme i (Golden, 2014, s. 54).

Ordene i et språk er systematisert, og det finnes flere relasjoner mellom ordene. Mange ord er organisert i hierarkier. Innenfor et hierarki er som regel ett nivå mer fremtredende enn andre, og dette nivået kalles basisnivå. Kjennetegnet for ord på basisnivået er at de læres tidlig, og at mye av kunnskapen i et gitt semantisk felt er organisert rundt dem. Ordene på basisnivået er ofte mer konkrete, og de hører til en sentral del av ordforrådet, i tillegg til at de som oftest ikke er sammensatte ord (Golden, 2014, s. 59f). Hvilke grupper med ord som brukes når man skal se nærmere på ordlæring hos elever, er dermed viktig å ta hensyn til. Det er også viktig å være klar over at resultater av ordforrådstester kan variere ut fra ordvalget som er foretatt.

Ulike teksttyper og sjangrer har ulike kjennetegn. Herunder også kjennetegn som dreier seg om ordinventaret. I denne oppgaven er det lesing av fagtekster i samfunnsfag som danner grunnlaget for den konkrete undersøkelsen som er utført. Fagtekster er selvsagt ulike, fordi de representerer et mangfold med hensyn til både sjangere og ordforråd. Tekstene vil ofte variere fra fag til fag, blant annet fordi de kan ha ulike hensikter. De kan derfor også kreve ulike lese måter. Til tross for ulikheter har likevel fagtekster også en del felles kjennetegn: De inneholder ofte flere lavfrekvente og abstrakte ord enn tekster som har handling fra elevenes egen erfaringsverden, språket er gjerne mer formelt og mange av fagtekstene er dessuten informasjonstette (Alver & Selj, 2008, s. 108). Evnen til å bevege seg i teksten, gå ut av den og se forbindelseslinjer til forhold utenfor teksten, kan sann sett sies å være et mål på elevens forståelse og elevens mulighet til å lære av den aktuelle teksten.

2.6.2. Forståelse av ord

Å forstå ordene i en tekst avhenger både av teksten som ordene fremstår i, i hvilken form og sammenheng ordene står i og den kulturelle konteksten teksten fremstilles i. Når elever med

et annet morsmål enn norsk skal lese en norsk fagtekst, er det derfor mye som kan hindre forståelse. Golden (2014) gir en oversikt over noe av det som kan hindre forståelse: For det første kan det være at det er altfor mange ukjente ord samlet på ett sted, slik at den språklige konteksten blir uklar. For det andre kan konteksten til nye ord være for vag. Den språklige konteksten kan videre være for kompleks i seg selv. Og for det tredje blir ord ofte brukt i en ny betydning, for eksempel i en metafor. (Golden, 2014, s. 119). I forbindelse med det sistnevnte, forståelse av metaforiske uttrykk, foretok Golden i 2005 en studie av 400 elever i 10. klasse, der 170 av elevene hadde andre morsmål enn norsk. Målet med studien var å finne ut om elever fra språklige minoriteter forstår metaforiske uttrykk som forekommer i lærebøkene deres. Ord og uttrykk med metaforisk og konkret betydning hentet fra lærebøker i samfunnskunnskap ble testet. Studien viste at det var stor forskjell mellom gruppene: elevene med andre morsmål enn norsk forstod langt færre (litt under 67 %) av de metaforiske uttrykkene enn klassekameratene med norsk som morsmål (litt over 88 %). Studien viste også at konteksten det metaforiske uttrykket stod i, var viktig. Elevene forstod langt flere av uttrykkene som forekom i en ungdommelig kontekst (som for eksempel hadde med skole og kjærlighet å gjøre) enn en voksen kontekst (som for eksempel hadde med arbeidsliv og politikk å gjøre). I tillegg viste studien at det var stor forskjell på hvilke metaforiske uttrykk de forstod (Golden, 2005).

Generelt vil jeg si at dersom et ord blir oppfattet ut fra den betydningen eleven kjenner til fra før, eventuelt at eleven slår opp ordet og oversetter det med «det første og beste ordet» som dukker opp, kan det føre til at et metaforisk uttrykk blir tolket bokstavelig. Som lærer for minoritetsspråklige elever observerer jeg ofte at dette skjer, og at det er noe som virkelig er med på å hindre elevers forståelse av innholdet i en tekst. Et konkret eksempel fra min egen norskundervisning for en gruppe minoritetsspråklige elever er følgende: Vi hadde nettopp lest en tekst der uttrykket «å bli tatt på sengen» var brukt i betydningen av at en person var blitt fullstendig overrasket av en konkret hendelse. Ingen av elevene i gruppen kjente til dette uttrykket fra før, men de forstod alle hva det vil si «å bli tatt» og alle kjente til ordet «seng». De knyttet derfor uttrykket til å handle om noe seksuelt, og det avstedkom naturligvis litt latter i klasserommet da vi fikk rettet opp i misforståelsen!

Det er viktig å ha i mente at ikke absolutt alle bearbeidelser av en fagtekst kan hjelpe absolutt alle elever. Effekten av å jobbe med en tekst avhenger, naturlig nok, av hvilket språklig nivå den enkelte elev er på – i første rekke på hvilket språklig nivå de er på i

andrespråket sitt, men også hvilket nivå de er på i morsmålet sitt spiller inn: elevens bakgrunnskunnskap og mentale skjemaer er alltid med på laget når ord og kontekst skal tolkes. I skolesammenheng er det i tillegg vesentlig hvorvidt læreren er i stand til å gjenkjenne hva det er som skaper utfordringer for eleven, og hva elevene allerede behersker.

2.6.3. Utvikling av ordforrådet

Elevers ordforråd er en sentral del av det å kunne forstå faglige tekster. Manglende forståelse av ett eller flere sentrale ord i en læreboktekst kan hindre elevens helhetsforståelse av teksten. For elever med et annet morsmål enn norsk er det derfor svært viktig å ha fokus på å utvikle ordforrådet, i alle fag.

Ifølge Selj & Ryen (2008) er det lettere å lære et ord på andrespråket sitt, dersom man har lært *begrepet* for ordet på morsmålet sitt. Da kan det skje en gjensidig positiv påvirkning mellom språkene (Selj & Ryen, 2008, s. 197). Sagt på en annen måte: Om man allerede har lært et begrep på morsmålet, har man mindre å lære på andrespråket enn om man skal lære *både* begrepet *og* ordet/ordene man kan bruke om det.

Men selv om eleven har begrepet for et ord på plass i sitt mentale skjema, er det likevel mye annet minoritetsspråklige elever må lære når de skal lære nye ord på norsk: uttale av ordet, gjenkjenning av ordet, hvordan det kan brukes grammatisk, samt hvilke meninger det kan gi i ulike sammenhenger. Det er derfor vanskelig å slå fast om en elev *kan* eller *ikke kan* et ord, fordi ord som oftest er noe elever kan i ulik grad og på ulik måte, avhengig av hvor mye de har lært *om* ordet. Denne typen ordkunnskap har en *kvalitativ* side. Elever som skal lære et nytt språk står i tillegg overfor en mer *kvantitativ* oppgave: De må lære *mange* ord for å kunne forstå en tekst på andrespråket sitt (Selj & Ryen, 2008, s. 197). I 2.5.3.1. og 2.5.3.2. vil jeg redegjøre for disse to perspektivene på utviklingen av ordforråd. ¹

¹ Redegjørelsen baserer seg på boka *Med språklige minoriteter i klassen* (Selj & Ryen, 2008 s. 198ff), som igjen refererer til boka *Språk, tanke og kommunikasjon* (Rommetveit, 1972).

2.6.3.1. Kvalitativt perspektiv på utvikling av ordforråd

Bruk og forståelse av ord utvikles over tid, og som tidligere nevnt behersker og forstår man følgelig ord i ulike grader og på ulike måter – avhengig av på hvilket stadium man er i sin egen språkutvikling. En kan derfor si at mange ords mening endres over tid for individet, uavhengig om det er et lite barn som skal lære seg sitt første språk, eller om det er et eldre barn, en ungdom eller en voksen som skal lære seg et andrespråk. Et ords mening kan også endres uansett hvor man er i sin språklige utvikling, fordi man stadig gjør nye erfaringer som kan gjøre sitt til at ens mentale skjemaer korrigeres.

Rommetveit (1972) viser i denne sammenhengen til at et ords mening er sammensatt av tre komponenter: en referansekomponent, en assosiativ komponent og en emosjonell komponent. Dette kan sies å være et kunstig skille, for i virkeligheten er disse tre sidene tett knyttet sammen. Men det kan være nyttig å fokusere på komponentene hver for seg når man skal se på ords mening for en som skal lære seg et andrespråk.

Når det gjelder den første komponenten, referansekomponenten, handler den om ordenes forhold til den ytre verden, altså at et ords mening er knyttet opp til forestillingen om at ordets mening er det begrepet ordet viser til. Forskjellen mellom små barn som lærer sitt førstespråk og eldre barn/voksne som lærer sitt andrespråk, er imidlertid stor i denne sammenhengen – fordi de er på ulike nivå i kognitiv utvikling. For det er en nær sammenheng mellom kunnskap om ords mening og kunnskap om verden, og jo mer kunnskap man har om verden, jo mer økes vår språkkompetanse, blant annet gjennom å øke dybden når det gjelder å forstå ord (Selj & Ryen, 2008, s. 200). Ungdommer som kommer til Norge fra et annet land/en annen kultur mangler kanskje ofte kunnskap om norske samfunnsmessige og kulturelle forhold. Dermed kan det også bli vanskelig for dem å fylle et ord med «innhold». For når det et ord refererer til er ukjent, så er det også vanskeligere å utvikle en solid begrepsforståelse – selv om man lærer ordet.

Den andre komponenten Rommetveit (1972) viser til når det gjelder ords mening, er den assosiative komponenten. Her beveger vi oss bort fra den ytre verden, og ser på ordene som et nettverk av relasjoner og assosiasjoner seg imellom. I denne oppgavens sammenheng er det spesielt viktig å være klar over at assosiasjonene kan være ulike fra person til person – fordi det avhenger av personens erfaringsbakgrunn. Selj & Ryen (2008) viser i denne forbindelse til en undersøkelse blant barn med pakistansk bakgrunn og deres klassekamerater med norsk

som morsmål og ordet «vann»: Mens de pakistanske barna primært assosierte ordet til «å drikke det», ga ordet de norske barna assosiasjoner som «å fiske i», «å bade i», «å seile på» og «saltvann» (Selj & Ryen, 2008, s. 200f). Som lærer for andrespråkselever som allerede har en bred erfaringsbakgrunn, er det viktig å gi rom for at andre relasjoner og assosiasjoner kan aktiveres enn de som man selv vil regne som åpenbare.

Den siste delen i Rommetveits modell er den emosjonelle komponenten, altså at ords mening er knyttet sammen med både tanker og følelser og ikke kan forstås rent intellektuelt. Når vi velger ord, viser vi også våre følelsesmessige vurderinger av ordet, slik som i dette eksempelet: «Om vi står foran en mur med graffiti og kaller det «hærverk» eller «kunst», er ikke likegyldig» (Selj & Ryen, 2008, s. 201).

Rommetveit (1972) understreker at et ords mening påvirkes av og varierer etter hvilken kommunikasjonssituasjon ordet brukes i (Rommetveit, 1972). De tre komponentene vektlegges derfor ulikt i ulike sammenhenger. Og det er et viktig perspektiv også å ha med seg når man diskuterer andrespråkstilegnelse.

2.6.3.2. Kvantitativt perspektiv på utvikling av ordforråd

Tospråklige individer må utvikle ordforrådet sitt på to språk, og utviklingen foregår vanligvis ikke parallelt. Det vil også variere fra person til person hvor godt ordforrådet er utviklet i hvert av de to språkene. Barn og ungdom med et annet morsmål enn norsk må forholde seg til at det aller meste av undervisningen i norsk skole er på norsk. Da er det viktig å være klar over at mange barn og unge med minoritetsbakgrunn allerede ved skolestart ligger etter i utviklingen av ordforrådet på norsk, sammenlignet med barn og unge med norsk som morsmål. Utfordringene med svakt ordforråd i norsk følger elevene med minoritetsspråklig bakgrunn oppover i skolesystemet. Som lærer ser jeg mange minoritetsspråklige elever som sliter med å henge med i fagene, på grunn av at de mangler et tilfredsstillende ordforråd på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker på videregående skolenivå.

Selj & Ryen (2008, s. 207) viser i denne sammenheng til at det for elever fra språklige minoriteter kan ta fra fem til ti år eller mer å utvikle tilfredsstillende ferdigheter på andrespråket. Med tanke på dette, er det egentlig utrolig at elever med kort botid i Norge kun

får ett år i en innføringsklasse, og at de etter dette året skal fungere språklig på lik linje med elever som har 10 år i norsk grunnskole bak seg.

Det har vært foretatt flere beregninger av ordforrådets omfang og vekst for barn fra de starter på skolen og frem til de er 15 år. Én slik beregning det vises til hos Selj & Ryen (2008) er den Brink (1979) foretok i Danmark. Hans beregninger viste at danske barn ved skolestart hadde et ordforråd på om lag 4000 ord, ved sjuårsalder var dette økt til 9500 ord, mellom ni og ti år lå omfanget av ordforrådet på cirka 16000 ord og ved 11-års alder på omkring 22 000 ord. Økningen er altså i snitt på cirka 3000 ord per skoleår. Dette viser at ordforrådet er i sterk utvikling gjennom et barns skoleløp. Det viser også at barn og unge med et annet morsmål har en enorm oppgave foran seg dersom de skal «ta igjen» sine medelever i ordforråd (Selj & Ryen, 2008, s. 207f).

Hvor mye elevene praktiserer andrespråket sitt, både i hjemmet, på fritiden og på skolen, er derfor avgjørende for hvor fort de kan nærme seg nivået de norskfødte medelevene er på ordforrådsmessig. For det er helt umulig for en lærer alene å «lære bort» alle ordene som «mangler» hos minoritetsspråklige elever på andrespråket. Ulike øvelser med å forklare ord kan imidlertid være med å bidra til å øke ordforrådet og bygge ut begrepsforståelsen. Slike øvelser kan modellere hvordan eleven selv kan arbeide for å oppnå større bredde og dybde i ordforrådet sitt, og samtidig kan det hjelpe læreren med å identifisere fremskritt og utfordringer for den enkelte eleven. En annen faktor som spiller inn, er hvor sent i skoleløpet barnet/ungdommen kommer inn. Et minoritetsspråklig barn som starter i norsk skole i første klasse, har naturlig nok større sjanse til å ta igjen ordforrådet til sine klassekamerater enn en 16-åring som starter med å lære andrespråket sitt på videregående skole.

Tilegnelsen av ord er altså en omfattende prosess – som varer livet ut. Når vi vet at innlæringstakten er på sitt høyeste de første 6-7 årene av livet, sier det seg selv at en 16-åring som skal starte å lære norsk står overfor en formidabel oppgave med både å ta igjen 16 års tilegnelse av ord, samt holde tritt med den videre tilegnelsen.

Jeg vil derfor i neste punkt redegjøre for det europeiske rammeverket og læreplanene ungdommer med kort botid i Norge er underlagt i videregående opplæring i Aust-Agder, med bakgrunn i retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet (2012):

Kommuner og fylkeskommuner kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever, jf. opplæringsloven §§ 2-8 femte ledd og 3-12 femte ledd. Bestemmelsene innebærer en begrenset rett for skoleeiere til å gjøre unntak fra opplæringsloven § 8-2 om at elevene til vanlig ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet, fra opplæringsloven § 8-1 om retten til å gå på nærskolen, og fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Det heter i opplæringsloven § 2-8 femte ledd første punktum og § 3-12 femte ledd første punktum at kommunen/fylkeskommunen «(...)kan organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elever i egne grupper, klasser eller skoler..» Kommunene og fylkeskommunene kan selv velge om de ønsker å tilby et særskilt opplæringstilbud organisert i grupper, klasser eller skoler (Utdanningsdirektoratet, 2012 s. 6).

2.7. Det europeiske rammeverket og læreplaner

Det felles europeiske rammeverket for språk er utarbeidet av Europarådet, og fungerer som en retningslinje og nivådeling for å beskrive språkkunnskaper og språkferdigheter til studenter i Europa og andre land. Målet er å skape en felles europeisk standard for de ulike språknivåene. Skalaen er delt inn i tre hovednivåer, hver med to undernivåer, til sammen seks ulike nivåer: A – språkbruker på grunnleggende nivå (A1 og A2), B – selvstendig bruker (B1 og B2) og C – kompetent språkbruker (C1 og C2). (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ser vi på den lokale læreplanen for innføringsklasser i Aust-Agder, er det et mål at alle elevene skal nå språknivået A2, og i sjeldne tilfeller B1, etter endt innføringsklasse, for så å starte et ordinært videregående skoleløp (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 31).

Elevene i undersøkelsen min følger lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder. Ifølge Aust-Agder fylkeskommunes utdanningssjef Bernt Skutlaberg, er formålet med denne læreplanen blant annet «..., og sikre at elevene får et best mulig grunnlag til å fullføre videregående opplæring» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 2). Den lokale læreplanen fokuserer på styrking av de fem grunnleggende ferdighetene – muntlige ferdigheter, lesing,

skrivning, regning og digitale ferdigheter. Elevene i innføringsklassen får undervisning i alle seks fellesfagene (det vil si norsk, samfunnsfag, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving). Elevene har til sammen undervisning i disse seks fagene i 30 timer per uke, og 10 av disse timene er satt av til norskundervisning. Den lokale læreplanen er bygget opp rundt en modell med kompetansemål på to nivå, der kompetansemål etter nivå 1 tilsvarer A1/A2-nivå i det europeiske rammeverket, mens kompetansemålene etter nivå 2 tilsvarer A2/B1-nivå i det europeiske rammeverket.

Når det gjelder lokal læreplan i norsk for innføringsklasser, tar den utgangspunkt i læreplanen for grunnskolen, læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplanen i norsk for videregående med vekt på vg1. Norskplanen har følgende tre formål: «Å oppnå basiskunnskaper i norsk med vekt på det eleven trenger for vg1, *å utvikle ordforråd og ferdigheter i å bruke språkets lydsystem, rettskriving, grammatikk og prinsipper for setnings- og tekstbygging og å utvikle evnen til å snakke, skrive, lese og lytte, og forstå innholdet i tekst og tale*» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 5). ²

Elevene i innføringsklassen har også læreplan i de andre fem fellesfagene, og i denne oppgavens sammenheng er det nødvendig å vise til læreplan i samfunnsfag for innføringsklasser, hvor formålet er som følger: «Å få basiskunnskaper om norsk og internasjonalt samfunn og kultur, *å utvikle ordforrådet innen samfunnsfaglige emner* og å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig om samfunnsfaglige tema» (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 9). ³

Regjeringen har et overordnet prinsipp i sitt arbeid med å sikre alle barn og unge i Norge et godt utdanningsløp, nemlig at «mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet» (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012. s. 48). Dette prinsippet er viktig å ha i bakhodet når man underviser elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket norsk.

² mine uthevinger i kursiv, da det er dette som er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven.

³ mine uthevinger i kursiv, da det er dette som er aktuelt i forbindelse med denne oppgaven.

Kapittel 3. Materiale og metode

3.1. Informanter

Informantene i denne oppgaven er 12 elever i en innføringsklasse på en videregående skole i Aust-Agder. Klassen består av ni gutter og tre jenter i alderen 16-21 år. Sju av disse elevene har arabisk som morsmål, tre har dari, en har persisk og en har tigrinja som morsmål. De 12 elevene har ulik botid i Norge: Den som har kortest botid i landet vårt har bodd her i ett år og fem måneder, mens den eleven som har bodd lengst i Norge har bodd her i fire år. Alle 12 elevene faller derfor klart inn under det som av Utdanningsdirektoratet i videregående opplæringssammenheng defineres som kort botid i Norge, nemlig seks år eller mindre (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Jeg samlet inn personopplysningene om elevene i god tid før undersøkelsen, gjennom et skjema som elevene selv fylte ut digitalt og leverte inn til meg (Vedlegg 1). I tillegg til å oppgi navn, alder, morsmål og botid i Norge, ble elevene også spurt om hvilke språk de selv mener de kan (muntlig og/eller skriftlig), hva slags skolebakgrunn de har fra sine respektive hjemland og eventuelt hva slags skolegang de har fra Norge, samt hva slags språkteknologisk støtte de (eventuelt) bruker når de jobber med andrespråket sitt på skolen. Tabellen under viser fordelingen av de 12 elevene i forhold til kjønn, alder, morsmål, botid i Norge og bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet. Jeg har valgt å anonymisere elevene i undersøkelsen, slik at jeg i stedet for navn på den enkelte elev, bruker merkelapper som for eksempel «Gutt 17 år, morsmål arabisk» når jeg viser til resultatene i neste kapittel. Før elevene fylte ut skjemaet med personopplysninger, fikk de opplyst både skriftlig og muntlig at personopplysningene de oppga ikke ville bli knyttet opp til navnet deres.

Tabell 1: Oversikt over informantene

Kjønn	Alder	Morsmål	Botid i Norge	Bruk av språkteknologisk støtte av morsmålet når de til vanlig jobber med norsk
Gutt	17	Dari	2 år og seks måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Gutt	16	Arabisk	4 år	Ja. Google Translate
Jente	17	Dari	2 år og to måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Jente	18	Persisk	1 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	17	Arabisk	1 år og fem måneder	Ja. Ordnett Pluss
Gutt	17	Arabisk	2 år og fem måneder	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss
Gutt	17	Arabisk	2 år og fire måneder	Ja. Google Translate
Jente	17	Arabisk	3 år og seks måneder	Ja. Google Translate og LEXIN-ordbok på nett
Gutt	17	Arabisk	2 år og fem måneder	Ja. Google Translate
Jente	17	Arabisk	3 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	21	Tigrinja	3 år og ni måneder	Ja. Google Translate
Gutt	16	Dari	2 år	Ja. Google Translate og Ordnett Pluss

Som vi ser av tabellen, så svarer samtlige av de 12 elevene «ja» til at de bruker språkteknologisk støtte av morsmålet sitt når de til vanlig jobber med andrespråket sitt. 11 av 12 elever oppgir i skjemaet at de bruker Google Translate når de jobber med begreper på andrespråket, mens den 12. eleven oppgir at han bruker Ordnett Pluss. Fire av elevene bruker både Google Translate og Ordnett Pluss, mens én elev bruker LEXIN-ordbok på nett i tillegg til Google Translate.

3.2. Språkteknologiske verktøy

Mens Google Translate og LEXIN-ordbok på nett er gratis og åpent for alle, krever Ordnett Pluss abonnement. Disse tre språkteknologiske verktøyene har imidlertid det til felles at de alle gir brukeren oversettelser av ord mellom ulike språk.

Google Translate er en applikasjon som oversetter ord og setninger mellom nesten 100 språk. Av oversettelsesprogrammer er det dette verktøyet 11 av de 12 elevene i undersøkelsen bruker til vanlig når de jobber med andrespråket sitt norsk. Applikasjonen bør imidlertid brukes med varsomhet når det gjelder ordlæring i gitte kontekster, for når man skriver inn enkeltord i applikasjonen så sier ikke oversettelsen noe om ulike *betydninger* det aktuelle ordet kan ha i ulike *sammenhenger*. Ofte ser man også som lærer at elevene oversetter hele setninger på norsk til morsmålet sitt, og da blir ofte oversettelsen uklar eller direkte feil – spesielt dersom det norske ordet i den aktuelle setningen brukes i en overført betydning i sammenhengen. Google Translate er (naturlig nok) ikke tillatt som hjelpemiddel på eksamen.

LEXIN-ordbok på nett er også åpent og gratis for alle å bruke. Det er Utdanningsdirektoratet som står bak LEXIN-ordbøkene på nett, og de er laget spesielt for minoritetsspråklige elever i grunnsopplæringen. Oppslagsordene er valgt ut spesielt for denne målgruppen, og inneholder i tillegg mange bilder som visualiserer oppslagsordene. Selv om LEXIN-ordbok på nett er spesielt rettet mot barn i grunnskolen med et annet morsmål i norsk, kan det være nyttig for elever med kort botid i Norge å bruke disse, selv om de går på videregående skole. Som lærer på videregående skolenivå ser man imidlertid at det er få elever som ønsker å bruke denne tjenesten, noe også tabellen over viser: Kun én av de 12 elevene oppgir at hun bruker LEXIN-ordbok på nett i sitt arbeid med norsk. En kan lure på om den lave bruken av LEXIN-ordbok på nett i denne gruppen gjenspeiler en holdning til at denne tjenesten er for yngre elever, og at disse elevene derfor føler seg «for gamle» til å bruke den. LEXIN-ordbok på nett er godkjent som hjelpemiddel på eksamen.

Det siste språkteknologiske verktøyet elevene i denne undersøkelsen elevene oppgir at de bruker, er Ordnett Pluss. Fem av de 12 elevene sier at de til vanlig bruker Ordnett Pluss, fire av disse fem bruker dette i tillegg til Google Translate, mens den femte eleven oppgir at han kun bruker Ordnett Pluss når han til vanlig jobber med andrespråket sitt. Dette programmet er en tjeneste fra Kunnskapsforlaget, som krever abonnement. De aller fleste videregående

skoler betaler imidlertid for elevenes lisens til dette programmet den tiden de er elever på skolen. Programmet installeres på elevenes datamaskiner, og gir tilgang til de ordbøkene elevene velger å laste ned på maskinene sine. I og med at ordbøkene lastet inn på elevpc-ene, har man også tilgang til dem uten å ha internettilgang. Ordnett Pluss er godkjent som hjelpemiddel til eksamen.

3.3. Valg av tekst og begreper

Som grunnlag for undersøkelsen hadde jeg opprinnelig tenkt å bruke en tekst fra læreboka *Fokus samfunnsfag* (Haraldsen, M. & Ryssevik, J., 2013, s. 184ff), som er en bok den aktuelle elevgruppen vil møte dersom de kommende høst starter ordinær videregående utdanning. Teksten jeg hadde valgt ut til undersøkelsen er hentet fra bokas kapittel 12: «Lønn, levestandard og livskvalitet», og handler om årsaker til lønnsforskjeller i Norge. Jeg valgte denne teksten fordi temaet lønn i ulike yrker er noe som opptar de minoritetsspråklige elevene. Teksten elevene skulle jobbe med er på litt over to sider. Jeg hadde plukket ut 12 ord og uttrykk fra teksten, som elevene i undersøkelsen skulle få i oppgave å forklare. Ordene fra teksten som det skulle jobbes med, var følgende: *Arbeidskraft, levekostnader, reallønnsvekst, balansegang, konkurransedyktig, tariff, ansiennitet, privat sektor, offentlig sektor, yrkesgrupper, fagforbund og deltidsarbeidende*. (Vedlegg 2).

Etter nøye overveielser valgte jeg en annen tekst som grunnlag for undersøkelsen. Årsaken til at jeg byttet tekst, var at jeg, som lærer og fagperson, mener de 12 ordene ville bli for abstrakte og vanskelige for den aktuelle elevgruppen. Jeg diskuterte også de utvalgte ordene med flere lærere i samfunnsfag, og vi kom sammen frem til at ord som for eksempel *reallønnsvekst* og *ansiennitet* oppleves som vanskelige også for mange elever med norsk som morsmål. Dermed ville de blitt for kompliserte for elevene i denne undersøkelsen. Dessuten var teksten for lang, slik at for mye av undersøkelsestiden ville gå med til å lese tekst, i stedet for å forklare betydningen av ord. Selv om kontekst er viktig, og at det muligens for enkelte elever kan være til hjelp dersom det er mye tekst, valgte jeg en kortere tekst som utgangspunkt for undersøkelsen – slik at det tidsmessig var mulig å gjennomføre undersøkelsen innenfor den tidsrammen jeg hadde elevgruppen tilgjengelig (90 minutter).

Jeg valgte derfor en tekst fra en annen lærebok i samfunnsfag, nemlig teksten «Fattigdom i Norge» fra boka *Ny agenda. Samfunnsfag for videregående opplæring, alle utdanningsprogrammer* (Borge, Lundberg & Aass, 2009, side 174). Denne teksten er betydelig kortere enn den jeg opprinnelig hadde tenkt å bruke, da den er på én snau side, kontra den opprinnelige teksten som var på drøye to sider. I teksten om fattigdom i Norge er det også flere konkrete ord (som for eksempel bolig), i tillegg til noen abstrakte (som for eksempel levestandard), elevene kunne testes i. (Vedlegg 3).

Jeg plukket ut følgende 17 ord og uttrykk fra denne teksten, som elevene skulle forklare:

1. *fattigdom,*
2. *objektiv tilstand,*
3. *subjektiv tilstand,*
4. *mette,*
5. *frøs,*
6. *bolig,*
7. *mangler,*
8. *aktiviteter,*
9. *generasjonsforskjeller,*
10. *grensen,*
11. *politisk stridstema,*
12. *definisjon,*
13. *minstepensjonist,*
14. *pensjon,*
15. *opplever seg,*
16. *levestandard,*
17. *inntekt.*

I grammatikken skilles det mellom et ords form og funksjon. Med *form* mener vi hvilken ordklasse et ord har. Substantivet *jenta* kan for eksempel være både subjekt og direkte objekt i en setning. Men da snakker vi om hvilken *funksjon* ordet har. De 17 ordene elevene skulle forklare ble derimot valgt ut uavhengig av hva slags form eller funksjon ordet har i konteksten. I stedet valgte jeg å plukke ut en blanding av ulike typer ord, basert på inndeling

av ordene etter struktur, sjanger og betydning (Golden, 2014, s. 66). Utvalget av 17 ord er en blanding av fagord (som for eksempel *levestandard*) og mer alminnelige ord som brukes som fagord i den samfunnsfaglige konteksten her (som for eksempel *fattigdom*). I tillegg inneholder utvalget ord som hører til elevenes hverdagslige vokabular, og som tidlig introduseres på A1-nivået (som for eksempel *mette* og *frøs*). De 17 ordene representerer både rotord, avledninger, sammensatte ord og uttrykk. Elevene fikk oppgitt ordene slik de fremstår i teksten (i bøyde former), men fikk i tillegg oppgitt ordenes grunnform i parentes.

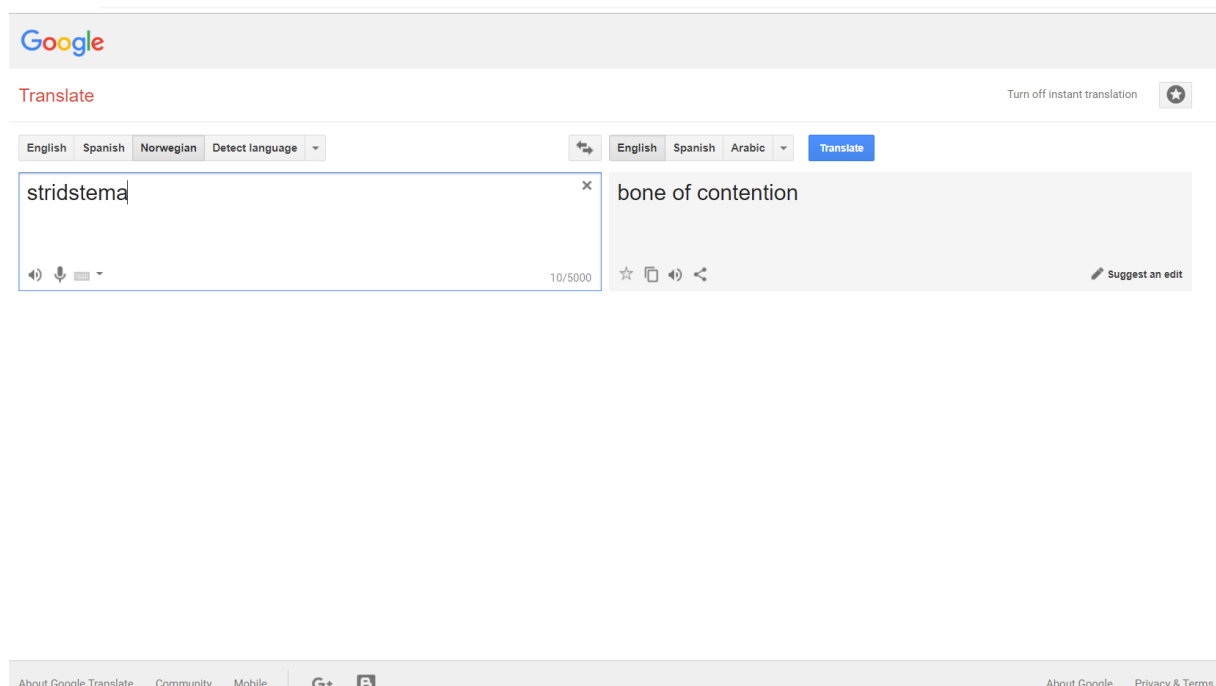
Her er det viktig å ta høyde for at enkelte av fagordene elevene ble testet i i undersøkelsen, ikke nødvendigvis finnes i elevenes førstespråk (det er for eksempel lite trolig at ordet *minstepensjonist* finnes i for eksempel tigrinja). En annen faktor er ordformer. Ofte skriver elever en bøyd ordform i søkefeltet, i stedet for ordets grunnform, og dermed kan de ende opp med «feil» oversettelse i forhold til konteksten. Derfor fant jeg det nødvendig å oppgi grunnformen av de ordene i teksten som var i bøyde former.

Utvalget består av fire sammensatte ord (*generasjonsforskjeller*, *stridstema*, *minstepensjonist* og *levestandard*). Ifølge Golden (2014, s. 51) er det et karakteristisk trekk ved den norske ordstrukturen at de sammensatte ordene er svært vanlige, og at de skrives uten mellomrom (i motsetning til tilsvarende ord i engelsk). Hovedleddet i en sammensetning står til slutt, og bærer vanligvis det meste av informasjonen, mens forleddet spesifiserer betydningen nærmere. For mange minoritetsspråklige elever kan det være vanskelig å forklare betydningen av sammensatte ord. Det kan være mange årsaker til det, men jeg vil hevde at én årsak til dette er at det noen ganger kan være vanskelig for innlærerne å se hva som er hovedleddet i sammensetningen. I tillegg er det slik at veldig mange av de sammensatte ordene ikke er oppslagsord i ordboka. Når det gjelder de fire sammensatte ordene i utvalget mitt, er det to av dem som er oppslagsord i Bokmålsordboka (nemlig *minstepensjonist* og *levestandard*), mens to av dem ikke er oppslagsord i Bokmålsordboka (*generasjonsforskjeller* og *stridstema*). Når det gjelder de to sistnevnte sammensatte ordene er det derfor av avgjørende betydning for elevenes forklaring at de klarer å se hvilke av leddene som er informasjonsbærende og hvilke av leddene som mer spesifiserer betydningen. Dette kan være vanskelig også for elever med norsk som morsmål, og da sier det seg selv at det kan være enda vanskeligere for elever som har norsk som andrespråk. Når det gjelder sammensatte ord er det også forskjell på hva de ulike språkteknologiske verktøyene kan gi elevene. Tar vi det sammensatte ordet *stridstema*

og plotter det inn i henholdsvis Bokmålsordboka og Google Translate, ser vi at det er sistnevnte verktøy som kan hjelpe elevene på vei til forståelse:



Figur 4: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «stridstema» i Bokmålsordboka på nett (hentet fra <https://ordbok.uib.no/> nedlastet 27.10.2018)



Figur 5: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «stridstema» på Google Translate (hentet fra <https://translate.google.com/#no/en/stridstema> nedlastet 27.10.2018)

Årsaken til at jeg har valgt å teste elevene i en blanding av fagord, mer alminnelige ord og ord fra elevenes hverdagslige vokabular, er fordi jeg ønsker å se nærmere på om det er selve ordenes form eller andre faktorer (som for eksempel sammenhengen ordet er brukt i eller bruk av metaforer) som eventuelt hindrer elevene i å kunne forklare ordene fra den samfunnsfaglige teksten. Ordet «fagord» er i denne sammenhengen brukt ut fra definisjonen i Bokmålsordboka på nett, der forklaringen av et «fagord» er som følger: «ord eller uttrykk som har en fast avgrenset betydning og er knyttet til et bestemt emne eller fagområde» (<https://ordbok.uib.no/>). Skillet mellom «alminnelig» ord og «hverdagslig» ord er også foretatt med utgangspunkt i definisjonene i Bokmålsordboka på nett, der «alminnelig» beskrives som noe som er utbredt, mens «hverdagslig» defineres som noe som er dagligdags. Det er imidlertid viktig å ta høyde for at hvilke ord som kan sies å være fagord og hvilke ord som kan sies å være utbredte eller dagligdags kan variere både mellom og innad i generasjoner, det kan variere ut fra personers tidligere erfaringer med ordet og sist, men ikke minst, det kan variere med bakgrunn i etnisitet og kultur.

Det er viktig å ha i bakhodet at utfallet av denne oppgavens undersøkelse kunne ha blitt annerledes dersom andre ord hadde blitt valgt ut. Jeg vil imidlertid argumentere for at det er interessant å se om det er forskjell på hvilke typer ord elevene i undersøkelsen klarer å forklare, avhengig av om de bruker språkteknologisk støtte av morsmålet sitt eller ei.

Jeg har også sett på antall ganger de 17 ordene brukes i teksten. At et ord forekommer mange ganger i løpet av en tekst letter ikke nødvendigvis elevenes forståelse av ordet. Men man kan lure på om gjentatte forekomster av et ord, i forskjellige kontekster, kan være med å **bidra** til forståelsen av ordet – i hvert fall om ordet i utgangspunktet er et ord som tilhører elevenes basisnivå og som sann sett bør være et kjent ord for dem.

Under følger en oversikt over de 17 ordene, hvor jeg viser til hva slags type ord det er og antall ganger det forekommer i teksten:

1. *fattigdom* (subst., m.): et alminnelig ord, men som brukes som et fagord i denne teksten. Opptrer seks ganger i formen *fattigdom* i teksten. Om man tar med formene *fattig* og *fattige*, er det til sammen 17 forekomster i teksten.
2. *objektiv* (adj.) *tilstand* (subst., m.): faglig uttrykk, som brukes i mange fag. Én forekomst i teksten.
3. *subjektiv* (adj.) *tilstand* (subst., m.): faglig uttrykk, som også brukes på tvers av fag. Én forekomst i teksten.
4. *mette* (bøyd form av grunnformen *mett*, adj.): alminnelig ord, hører til det hverdagslige vokabularet. Én forekomst i teksten.
5. *frøs* (bøyd form av grunnformen *fryse*, verb): alminnelig ord, hører til det hverdagslige ordforrådet. Én forekomst i teksten.
6. *bolig* (subst., m.) kan sies å være et hverdagslig ord, men etter min mening er ordet mindre frekvent hos ungdommer enn synonymene *hus/hjem*. Én forekomst i teksten.
7. *mangler* (bøyd form av grunnformen *mangle*, verb): alminnelig ord, men jeg vil anta at målgruppen i undersøkelsen heller ville brukt uttrykket «*har ikke*» i stedet for «*mangler*». Én forekomst i teksten.
8. *aktiviteter* (bøyd form av grunnformen *aktivitet*, subst., m.): ord fra det hverdagslige vokabularet. To forekomster i teksten, én gang i ubestemt form flertall, én gang i bestemt form flertall.

9. *generasjonsforskjeller* (bøyd form av grunnformen *generasjonsforskjell*): et sammensatt og relativt langt ord. Forleddet (*generasjon*, subst., m.) er et fagbegrep, og etterleddet (*forskjell*, subst., m.) er et frekvent ord. Én forekomst i teksten.
10. *grensen* (bøyd form av grunnformen *grense*, subst., m., f.): et alminnelig ord, men som kan ha ulike betydninger på norsk, avhengig av sammenhengen det står i. Én forekomst i teksten.
11. *politisk stridstema*: et to-ords uttrykk, som består av et relativt alminnelig ord (*politisk*, adj.) og et sammensatt ord der både forledd og etterledd kan sies å være frekvente ord, men hvor etterleddet nok er det mest frekvente av dem (*strid*, subst., m. + *tema*, subst., n.). Én forekomst i teksten.
12. *definisjon* (subst., m.): fagord. Fire forekomster i teksten, to ganger i ubestemt form entall, to ganger i bestemt form entall.
13. *minstepensjonist* (subst., m.): et alminnelig ord i det norske språket, brukt som fagord i teksten. Et sammensatt ord. Fire forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, to ganger i ubestemt form flertall og én gang i bestemt form flertall).
14. *pensjon* (subst., m.): et alminnelig ord i det norske språket, brukt som fagord i teksten. Fem forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, fire ganger som sammensatt i ordet over.
15. *opplever seg* (bøyd form av grunnformen *oppleve seg*): Selve verbet *oppleve* brukes veldig ofte i ulike sammenhenger i hverdagsspråket, men den refleksive formen er ikke så frekvent. Fire forekomster i teksten, to ganger som *oppleve seg*, to ganger som *opplever seg*. (I tillegg brukes uttrykket *opplevelsen av* én gang i teksten).
16. *levestandard* (subst., m.): Sammensatt fagord, der etterleddet kan sies å være frekvent. Én forekomst i teksten.
17. *inntekt* (subst., m., f.): alminnelig ord, selv om synonymene *lønn/betaling* nok er mer frekvente hos ungdommer. Brukt som fagord i teksten. To forekomster i teksten, én gang i ubestemt form entall, én gang sammensatt i ordet *normalinntekt*.

3.4. Framgangsmåte

Jeg startet undersøkelsen med å dele elevgruppen i to, uten å fortelle elevene hvilken av gruppene de skulle plasseres i. Dette fikk de rede på etter at teksten var lest og oppgavene delt ut. Fordelingen av elevene i to grupper var tilfeldig. Begge gruppene skulle jobbe med de samme 17 ordene, fra den samme samfunnsfaglige teksten. Men bare den ene gruppen fikk muligheten til å bruke språkteknologisk støtte for å sjekke betydningen av mine utvalgte ord opp mot morsmålet sitt. Den andre gruppen hadde konteksten og språkteknologisk støtte av Bokmålsordboka på nett tilgjengelig i arbeidet med å forklare ordene.⁴

Som nevnt tidligere i oppgaven er det vanskelig å vite om en elev har *forstått* et ord, selv om de *forklarer* betydningen av ordet. Dette er fordi forståelsen av ord er et resultat av et kompleks samspill av mange faktorer (se punkt 2.5.2 i oppgaven). Dette kommer jeg også nærmere tilbake til i punkt 3.5.

Undersøkelsen startet med at jeg leste teksten høyt for elevene to ganger. Elevene hadde teksten foran seg mens jeg leste. Jeg la vekt på å lese *meget* rolig og tydelig, og opplesningen av teksten to ganger varte derfor i til sammen fire minutter. De 12 informantene fikk ikke anledning til å stille spørsmål underveis eller etter opplesningen min. Deretter fikk elevene mulighet til å jobbe med/lese teksten hver for seg i åtte minutter (dobbelt så lang tid som det jeg brukte på to gangers opplesning). Elevenes ulike lesehastigheter og -strategier avgjorde derfor hvor mange ganger de rakk å lese teksten for seg selv. De hadde anledning til å streke under ord underveis i lesingen sin, men de fikk ikke anledning til å stille spørsmål omkring teksten – verken til meg eller til hverandre.

Deretter ble oppgavene delt ut på ark (Vedlegg 4). Elevene skrev på data, og besvarelsene ble levert digitalt til meg.

Elevene ble bedt om å forklare de 17 ordene ved hjelp av synonymer eller antonymer. Jeg hadde i forkant av undersøkelsen forklart hva et synonym og hva et antonym er, både muntlig (rett før de startet på oppgaven) og skriftlig (på oppgavearket de brukte). De fikk også mulighet til å forklare ordene med egne ord, dersom de foretrakk det. Poenget med

⁴ <http://ordbok.uib.no>

undersøkelsen var å se om elevene hadde oppfattet betydningen av ordene de forklarte, uavhengig av hvilken metode de brukte i sine forklaringer. Dersom elevene ikke klarte å forklare enkelte ord, fikk de beskjed om å skrive hvorfor de ikke klarte det – altså om det var fordi de ikke skjønnte ordet ut fra konteksten, at de ikke fant det i ordboka eller andre mulige årsaker.

Oppgavene ble innledningsvis gjennomgått av meg, men elevene fikk kun anledning til å stille meg spørsmål av praktisk art – ikke av betydning av ord. Gjennomgangen tok om lag tre minutter. Først etter gjennomgangen av oppgavene fikk elevene beskjed om hvilken av de to gruppene de var plassert i: Seks av elevene fikk beskjed om at de kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt når de skulle forklare de 17 ordene (heretter kalt Gruppe 1 i oppgaven), de andre seks elevene fikk «kun» bruke språkteknologisk støtte av andrespråket sitt (Bokmålsordboka på nett) (heretter kalt Gruppe 2 i oppgaven). For den førstnevnte gruppen var derfor internett tilgjengelig mens undersøkelsen pågikk, mens den andre gruppens pc-er var satt i et prøvefilter, det vil si at kun Bokmålsordboka (<http://ordbok.uib.no>) var tilgjengelig for dem. Prøvefilteret er noe som kan settes på elevpc-ene til prøver og eksamener.

Elevene fikk 55 minutter på å forklare de 17 ordene, og jeg var til stede mens de jobbet – for å sikre at de ikke snakket sammen underveis. Til slutt leverte de dokumentet sitt digitalt til meg.

Undersøkelsen tok dermed 70 minutter å gjennomføre, noe som kan være for lenge for enkelte elever. Derfor fikk klassen en 10 minutters pause mellom de 15 minuttene med gjennomgang og de 55 minuttene med oppgaveløsning. Årsaken til at jeg valgte å gi elevene en pause før de gikk i gang med oppgavene, er fordi min erfaring med elever er at 70 minutter uten pause er for lenge. Og siden de ikke visste hvilken gruppe de var plassert i da de gikk til pause, var det ingen sannsynlighet for at de kom til å drøfte oppgaven seg imellom.

3.5. Etter undersøkelsen

Etter at alle hadde levert sine besvarelser, fordelte jeg elevenes svar på fire kategorier: *Forklart, delvis forklart, ikke forklart, ikke besvart*. Årsaken til at jeg valgte å ha med rubrikken *delvis forklart*, var for å vise de tilfellene hvor elevene hadde oppfattet et ord bokstavelig og isolert, men ikke hadde forstått ordet i kontekstens betydning (et eksempel på dette er ordet *grensen*, som i teksten brukes i overført betydning: «Grensen for hvem som er fattig i Norge, ...»), men som mange av elevene har forklart at betyr *skillet mellom to land*). Dette kommer jeg nærmere tilbake til i drøftingsdelen.

Som jeg har vist til tidligere, så er det nærmest umulig å vite når/om en elev virkelig har forstått et ord eller ikke. De språkteknologiske hjelpemidlene elevene kunne bruke i undersøkelsen gir eleven kun *beskrivelser* av ordene de slår opp/oversetter. Hvorvidt elevene har forstått ordene de forklarer, er derfor vanskelig å fastslå med sikkerhet. Det er også viktig å være klar over at Google Translate ikke gir synonymer av ord, slik Bokmålsordboka gjør. Sistnevnte hjelpemiddel gir eleven, i tillegg til å finne synonymer, ulike kontekster/betydningsfelt av ordet. Det er derfor viktig at de som jobber med denne type elever er obs på hva de ulike hjelpemidlene kan «gi» eleven. Jeg har derfor valgt å bruke kategoriene *forklart, delvis forklart, ikke forklart, ikke besvart*, i stedet for kategoriene *forstått, delvis forstått, ikke forstått, ikke besvart* når jeg har sortert elevenes «forklaringer» av de ulike ordene. En annen og kanskje enda mer nøyaktig term å bruke på de tre første kategoriene kunne vært *beskrevet, delvis beskrevet, ikke beskrevet*. Når jeg likevel har landet på å bruke *forklart, delvis forklart, ikke forklart, ikke besvart*, er det fordi elevenes egne oppfatninger av hva det vil si å forstå et ord eller uttrykk henger tett sammen med om de selv får til å forklare ordet (mer om dette i punktene der jeg refererer til intervjuene av elevene).

Etter å ha kategorisert de 12 elevenes resultater og samlet de i tabeller, intervjuet jeg to elever fra hver av de to gruppene. Som tidligere nevnt var fordelingen av de 12 elevene i to grupper tilfeldig. Hvem jeg intervjuet, var imidlertid ikke tilfeldig: Jeg valgte å intervju eleven som hadde forklart **flest** ord i hver av de to gruppene, samt den eleven som hadde forklart **færrest** ord i hver av gruppene. Årsaken til dette var at jeg ønsket å få svar fra både en «sterk» og en «svak» elev fra hver av de to gruppene, for å vise bredden. Derfor foretok jeg et strategisk utvalg av hvem jeg skulle intervju. Jeg valgte å bruke en halvstrukturert intervjuform (Postholm & Moen, 2009, s. 60), der alle de fire elevene fikk de samme fire

hovedspørsmålene, men med individuelle underspørsmål som kunne tilpasses den enkeltes svar på de faste spørsmålene. Ved å bruke en slik intervjuform er intervjueren også åpen for at den som intervjues kan trekke inn andre temaer i samtalen enn dem som var tenkt på på forhånd. Jeg passet likevel på å styre samtalen i en retning som hele tiden var innenfor fokuset til undersøkelsen, slik Postholm & Moen (2009) viser til viktigheten av.

I metodelitteraturen skilles det ofte mellom to hovedgrupper intervjusteder: naturlige og kunstige. Et naturlig sted å foreta et intervju på vil være et sted som den intervjuede kjenner godt til. Motsatt vil et kunstig sted være et sted den intervjuede ikke har vært før (Jacobsen, 2000, s. 133f). Jeg valgte å intervju hver av de fire elevene i et lite undervisningsrom på skolen deres. Ifølge Jacobsen (2000) er valg av intervjusted viktig, fordi forskning har vist at den konteksten intervjuet foregår i, som regel påvirker intervjuets innhold. Helt generelt viser Jacobsen (2000) til at kunstige omgivelser har en tendens til å føre til at den intervjuede gir kunstige svar. Et kunstig sted for elevene mine ville vært om jeg foretok intervjuene av dem på kontoret mitt – et sted de aldri har vært. Derfor valgte jeg det lille undervisningsrommet på skolen deres, fordi det er godt kjent for elevene fra før.

Hensikten med intervjuene var å få kartlagt elevenes egne tanker omkring det de presterte i undersøkelsen, og hvordan de faktisk gikk frem for å forklare ordene. De faste spørsmålene jeg stilte elevene ligger som Vedlegg nummer 5 i oppgaven. Elevenes betraktninger omkring det de selv presterte presenteres i oppgavens kapittel 4.

For å finne svar på hva slags nytte språkteknologisk støtte av morsmålet og andrespråket har når minoritetsspråklige elever på videregående skole skal forklare ord i samfunnsfag på andrespråket sitt, valgte jeg å gjennomføre en undersøkelse som involverer elever i en innføringsklasse med 12 elever på en videregående skole. Resultatene av denne undersøkelsen gir derfor ikke grunnlag for store generaliseringer, men de gir svar på hva slags nytte det kan ha for **akkurat disse** elevene å bruke språkteknologiske verktøy på denne måten i arbeidet med ord på andrespråket. Resultatet er derfor ikke overførbart til å gjelde alle elever med minoritetsspråklig bakgrunn, men det gir i hvert fall en pekepinn på hvorvidt det å bruke bestemte språkteknologiske støtteverktøy av morsmålet og andrespråket kan være en nyttig arbeidsstrategi eller ei. Jeg har med denne undersøkelsen altså ikke ambisjoner om å svare på de store spørsmålene omkring dette emnet, men undersøkelsen kan imidlertid være nyttig for andre som måtte ønske å foreta lignende eksperimenter blant elever. Den kan også være med

på å endre pedagogisk praksis for lærere som jobber med minoritetsspråklige elever, ved at det settes søkelys på hva elevene får ut av det å bruke ulike språkteknologiske verktøy. Undersøkelsen kan i tillegg peke på hva læreren bør og kan tenke på både før, underveis i og etter undervisningen for å kunne støtte elevenes opplæring best mulig. Det sistnevnte er særlig viktig nettopp når læreren ikke kjenner elevenes ulike morsmål.

Undersøkelsen kan dermed si litt om nytten av språkteknologisk morsmålsstøttet ordlæring og ordforklaring på andrespråket. Sagt på en annen måte: Hvilken av de to elevgruppene har til sjunde og sist forklart flest ord «riktig» i forhold til innholdet i teksten? Dette ble sjekket gjennom en opptelling av de ulike elevenes antall forklarte ord fra teksten, i tillegg til at jeg intervjuet to elever fra hver gruppe i etterkant av opptellingen. Intervjuene vil dermed kunne supplere dataene, slik at man oppnår noe mer bredde og dybde. Det var, som tidligere nevnt, ikke tilfeldig hvilke fire elever som ble intervjuet, da jeg valgte å intervjué én sterk og én svak elev fra hver av de to gruppene (merkelappene «sterk» og «svak» i denne sammenhengen refererer henholdsvis til de to elevene som har forklart flest og færrest ord i hver av de to gruppene). Det er igjen viktig å presisere at datamaterialet i denne undersøkelsen ikke er stort – 12 elever som hver skulle forklare 17 ord – altså 204 ordforklaringer totalt. Konklusjonene sier imidlertid likevel noe om nytteverdien de ulike språkteknologiske verktøyene har når akkurat disse 12 minoritetsspråklige elevene forklarer ord og uttrykk i en samfunnsfaglig tekst.

Kapittel 4. Resultater og diskusjon

4.1. Innledning

Alle de 12 elevene oppgir at det er morsmålet sitt de bruker når de er hjemme og på fritiden. For alle de 12 elevene er det dermed undervisningstimene på skolen som er hovedarenaen for norsk språk. Det er på skolen de fokuserer på andrespråket sitt, med unntak av pausene i skolehverdagen – da oppgir de at de helst snakker morsmålet sitt med elever som har samme morsmål som dem selv.

I dette kapitlet vil jeg først presentere resultatet av undersøkelsen i Gruppe 1, altså resultatet blant de elevene som kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt da de skulle forklare ordene. Deretter vil jeg presentere undersøkelsens resultater i Gruppe 2, som var den gruppen av elever som kun kunne bruke språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk) i sine forklaringer av ordene. Til slutt vil jeg presentere resultatene av de fire intervjuene. Jeg vil underveis både drøfte og komme med delkonklusjoner av funnene, før jeg i kapittel 5 oppsummerer det hele i en konklusjon.

4.2. Resultater i Gruppe 1

For å vise fordelingen av hvor mange elever i Gruppe 1 som hadde *forklart-delvis forklart-ikke forklart* og *ikke besvart* hvert av de 17 ordene, har jeg satt det inn i en tabell:

Tabell 2. Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	6	0	0	0
Objektiv tilstand	0	0	6	0
Subjektiv tilstand	0	1	4	1
Mette (av mett)	4	1	1	0
Frøs (av å fryse)	3	3	0	0
Bolig	6	0	0	0
Mangler (av å mangle)	4	2	0	0
Aktiviteter	2	1	3	0
Generasjonsforskjeller	0	2	2	2
Grensen	1	1	3	1
Politisk stridstema	1	0	3	2
Definisjon	2	1	1	2
Minstepensjonist	1	0	1	4
Pensjon	1	2	1	2
Opplever seg	0	0	3	3
Levestandard	2	0	0	4
Inntekt	2	0	1	3

Merk: Tallene i tabellen viser til antall elever.

Elevene i denne gruppen kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt da de skulle forklare de 17 ordene fra den samfunnsfaglige teksten. Som vi ser av Tabell 2 (over) var det likevel bare to av ordene, nemlig *fattigdom* og *bolig* som alle de seks elevene i denne gruppen hadde forklart riktig. Begrepet *fattigdom* er det ordet som brukes hyppigst i teksten elevene fikk, nemlig seks ganger. Dersom vi tar med formene *fattig* og *fattige*, opptrer ordet hele 17 ganger i den relativt korte teksten elevene skulle lese. Dette ordet er et ganske alminnelig ord, men som i denne sammenhengen brukes som et fagord. Om det hadde vært et helt ukjent ord, ville det ikke hjulpet for elevens mulighet til å forklare ordet med flere forekomster av ordet i en og samme tekst. Men i og med at det her er snakk om et temmelig alminnelig ord, kan man lure på om antall forekomster har bidratt til elevenes forklaring av ordet.

Når det gjelder det andre ordet alle de seks elevene i denne gruppen hadde forklart riktig, nemlig begrepet *bolig*, kan man si at det er et ord som hører til det hverdagslige vokabularet, selv om det nok kan sies at det er mindre frekvent enn synonymene *hjem* eller *hus* hos ungdommer. Men ordet er konkret, og er også brukt i en konkret sammenheng i teksten, så det er nærliggende å tro at elevenes mulighet til oversettelse av ordet til morsmålet sitt har hjulpet dem til å komme frem til riktig forklaring.

I Gruppe 1 ser vi altså at halvparten eller flere av elevene hadde forklart fem av de 17 ordene. I tillegg til de to allerede nevnte ordene, *fattigdom* og *bolig*, har henholdsvis fire av seks elever forklart ordene *mette* og *mangler*, mens tre elever har forklart ordet *frøs*. Alle de fem ordene kan sies å være alminnelige ord, som hører til det hverdagslige vokabularet, og det er derfor ikke direkte overraskende at hovedvekten av elevene i den gruppen som kunne bruke morsmålet sitt som støtte i arbeidet, har klart å forklare disse ordene.

En annen årsak til at disse fem ordene ble riktig forklart av så mange som halvparten eller flere av elevene i Gruppe 1 kan også være at disse fem ordene kan sies å tilhøre en sentral del av ordforrådet, at de er relativt konkrete og at de ikke er sammensatte ord. Slike ord kjennetegnes ofte, ifølge Golden (2014, s. 59f) av at de er ord som læres tidlig i språkopplæringen. Man kan derfor ikke se bort fra at mange av elevene nok kjente til disse ordene før undersøkelsen ble foretatt.

Et interessant fenomen er at halvparten av elevene i denne gruppen har bare delvis forklart ordet *frøs*. Hvis vi ser nærmere på elevenes besvarelser når det gjelder akkurat dette ordet, blir det hele imidlertid litt mer forståelig: De som faller inn i kategorien *delvis forklart* når det gjelder ordet *frøs* har nemlig enten valgt å forklare det bokstavelig, og altså ikke legge til grunn at ordets grunnform i denne sammenhengen er å fryse, eller de kobler ordet til det å være generelt fattig. Et eksempel på det første er når en av elevene forklarer det slik: «Frøs betyr bli til is, bli dekket av is». Et eksempel på det andre er når en elev skriver følgende: «Frøs betyr det at du har ikke nok penger til kjøpe deg nok klær eller du har ikke fint bolig eller kan ikke kjøpe hansker luer og varm mat».

Det første eksempelet viser mangelfull forståelse av det Golden (2014) kaller formkriterier i et ordforråd. Det andre eksemplet kan knyttes til det som Rommetveit (1972) kaller den assosiative og den emosjonelle komponenten som inngår i et ords mening. For når vi vet at de

aller fleste av elevene i innføringsklassen har opplevd både krig og flukt før de kom til Norge, er det nærliggende å anta at denne elevens erfaringsbakgrunn har ført til at det å fryse/være kald assosieres til det å mangle klær, bolig og mat. Og dermed knyttes ordets mening mer opp til tanker og følelser denne eleven kanskje har til det å fryse.

Hele 12 av de 17 ordene ble bare forklart av to eller færre elever i Gruppe 1. Fire av de 17 ordene som **ingen** av elevene i Gruppe 1 har forklart, er *objektiv tilstand*, *subjektiv tilstand*, *generasjonsforskjeller* og *opplever seg*. Mens de to første er faglige uttrykk som består av to ord, og som brukes på tvers av fag, er det tredje ordet et sammensatt og relativt langt ord der forleddet er et fagord (*generasjons-*) og etterleddet er et alminnelig og frekvent ord (*-forskjeller*). Det siste ordet som ingen av elevene i Gruppe 1 har forklart består av et verb som veldig ofte brukes i ulike sammenhenger i hverdagsspråket (*oppleve*), men i teksten står verbet i refleksiv form (*opplever seg*), og det er ikke så frekvent i vokabularet vårt. Til gjengjeld brukes det hele fire ganger (to ganger som *oppleve seg* og to ganger som *opplever seg*) i teksten, i tillegg til en gang i uttrykket *opplevelsen av*.

Flertallet av elevene i Gruppe 1 har imidlertid forsøkt å forklare alle disse fire ordene, men har likevel ikke klart å beskrive dem på en slik måte at det kan synes som om de har forklart dem riktig. Det gir grunn til å se nærmere på noen av elevenes forklaringer. Når det gjelder faguttrykket *objektiv tilstand*, forklarer én elev det slik: «Objektiv tilstand betyr det samme av linse situasjon». Her er det tydelig at eleven har oversatt ett og ett ord, i stedet for å se på uttrykket som en frase, eventuelt at han har generert bakgrunnskunnskap han måtte ha om fotoutstyr. Det er uansett åpenbart at eleven ikke kan ha sett på uttrykket i tekstens sammenheng i dette tilfellet. Dermed blir forklaringen hans fundert på at *objektiv* betyr linse (på et kamera).

Når det gjelder ordet *generasjonsforskjeller*, forklarer én elev det slik: «Barn til beste mor og barn til beste far», mens en annen skriver: «Alle som lever omtrent samtidig». Det kan se ut til at elevene i Gruppe 1 ikke har klart å se at det er et sammensatt ord de har å gjøre med her. For dersom de først hadde oversatt hvert av ordene, er det noe mer sannsynlig at de hadde forstått det sammensatte ordet noe bedre.

Elevenes forklaringer til verbet i refleksiv form, *opplever seg*, spriker fra «Opplever seg betyr det samme av lide, prøve», til «Leve til noe hender». Her er det tydelig at elevene ikke

kjenner til betydningen av at verbet står i refleksiv form. Det kan også se ut til at de ikke har klart å se verbet isolert, i og med at det ikke er noen av elevene i denne gruppen som har klart å forklare et så frekvent verb som *oppleve*.

Til slutt i denne gruppens resultater vil jeg trekke frem to-ords-uttrykket (der det siste ordet i uttrykket i tillegg er et sammensatt ord) *politisk stridstema*. Det er bare én elev i Gruppe 1 som har forklart dette uttrykket, halvparten har ikke forklart det, og to har ikke forsøkt å forklare det i det hele tatt. Blant dem som ikke har forklart uttrykket riktig er det én elev som skriver «Politisk stridstema det betyr samme politisk partier». En annen forklarer det som at «Politisk vil ikke gjøre», mens en tredje elev velger å forklare det med «En tema». Grovt sett kan vi si at den første eleven ser ut til kun å ha konsentrert seg om å forklare det første ordet i uttrykket, den andre eleven har forsøkt å kombinere de to ordene i sin forklaring, mens den tredje har valgt en mildt sagt overforenklet versjon. Sann sett kan vi si at det er den andre eleven her som har forklart mest av uttrykket, men denne elevens forklaring er likevel for vag til å kunne settes i kategorien delvis forklart.

4.3. Resultater i Gruppe 2

For å vise fordelingen av hvor mange elever som hadde *forklart-delvis forklart-ikke forklart* og *ikke besvart* hvert av de 17 ordene har jeg, også for denne gruppen, valgt å sette det inn i en tabell for å lette oversikten:

Tabell 3. Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk).

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	6	0	0	0
Objektiv tilstand	0	1	4	1
Subjektiv tilstand	1	0	4	1
Mette (av mett)	2	2	2	0
Frøs (av å fryse)	5	0	0	1
Bolig	6	0	0	0
Mangler (av å mangle)	6	0	0	0
Aktiviteter	5	0	0	1
Generasjonsforskjeller	2	1	0	3
Grensen	0	4	1	1
Politisk stridstema	0	0	4	2
Definisjon	2	0	3	1
Minstepensjonist	0	1	2	3
Pensjon	3	0	1	2
Opplever seg	1	0	3	2
Levestandard	0	1	2	3
Inntekt	4	0	0	2

Merk: Tallene i tabellen viser til antall elever.

Elevene i denne gruppen kunne bruke språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk) da de skulle forklare de 17 ordene fra den samfunnsfaglige teksten. De hadde altså ikke tilgang til støtte av morsmålet sitt mens undersøkelsen pågikk. Som vi ser av Tabell 3 (over) var det likevel tre av ordene (*fattigdom*, *bolig*, *mangler*) alle de seks elevene i denne gruppen hadde forklart riktig, og to av ordene (*frøs* og *aktiviteter*) hadde fem av seks elever forklart riktig.

I Gruppe 2 hadde halvparten eller flere av elevene forklart sju av de 17 ordene, mens 10 av de 17 ordene ble forklart av to eller færre elever. Som i Gruppe 1, har også alle elevene i Gruppe 2 forklart ordene *fattigdom* og *bolig*, og jeg viser i den sammenheng til det jeg sa om de to ordene i punkt 4.2. Men i tillegg har også alle elevene i Gruppe 2 forklart ordet *mangler* (av å mangle), samt at fem av seks elever har forklart ordene *frøs* og *aktiviteter*.

Ordet *mangler* er i tekstens sammenheng presens form av verbet *å mangle*. Alle elevene i Gruppe 2 har forklart at det er denne formen av **verbet** ordet viser til i teksten, og de gir presise forklaringer av ordet, som for eksempel: «det å være uten noe en trenger» og «mangler betyr det samme som savne noe eller trenge noe og ikke ha». I Gruppe 1 er det imidlertid to elever som faller inn i kategorien delvis forklart når det gjelder dette ordet, fordi de ikke har sett at det er en verbform som er brukt. Disse to elevene har derfor oversatt ordet som om det er substantivet *en mangel* i ubestemt form flertall (*mangler*) som er brukt. Dette **kan** ha å gjøre med at Gruppe 2, som kun har brukt Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid, har dratt nytte av at de fikk opplyst at mangler ikke er et oppslagsord når de plottet det inn, og at det i Bokmålsordboka er oversiktlig forklart at ordet kan vise til substantivet *en mangel* **eller** verbet *å mangle*. En teori her er da at elevene som ikke kunne bruke morsmålet sitt, i større grad enn de som kunne bruke det, har følt seg «tvunget» til å gå tilbake til teksten for å se på sammenhengen, og da er det innlysende at det er verbet og ikke substantivet som er brukt: «Folk opplever seg som fattige hvis de mangler det de fleste andre har, ...».

Bokmålsordboka

Ordet 'mangler' er ikke et oppslagsord i Bokmålsordboka. Men kanskje du tenker på en annen form av et oppslagsord, se nedenfor.

Oppslagsord Ordbokartikkel

mangel
(mangler)

mangel m. (tysk)

1 skort, underskudd; det å være uten noe en trenger
du av mangel på oksygen / mangel på bevis / mangel på erfaring / det er mangel på kvalifisert arbeidskraft / matmangel, plassmangel

2 feil (l), lyfe
det er en mangel ved huset at det er så utett / boka har visse feil og mangler

3 feile (l)
det mangler begge ingenting

mangle
(mangler)

mangle v.1 (fra tysk; av mangle)

1 ikke ha, være uten, savne, trenge
vertinnen sørget for at gjestene ikke manglet noe / hun manglet to poeng på å komme inn / mangle retningsans / mangle erfaring, ideer / mangle mat, penger

• som adjektiv i presens partisipp
det skyldes manglende vilje

2 være borte, ikke finnes, skorte
det skulle bare mangle! slett ikke!, noe annet ville vært unnelig, selvfølgelig! med glede / det manglet ikke på advarsler / det mangler fem øre på en krone / det mangler en skruer i motoren / det mangler tre personer

Figur 6: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «mangler» i Bokmålsordboka på nett (hentet fra <https://ordbok.uib.no/> nedlastet 21.10.2018)

Når det gjelder ordet *frøs*, så vi i Gruppe 1 at halvparten av elevene bare delvis hadde forklart ordet, fordi de enten hadde forklart ordet bokstavelig, eller koblet det til det å være generelt fattig. I Gruppe 2 er elevenes forklaringer av ordet langt mer presise i forhold til slik det er brukt i teksten; tre av elevene skriver følgende: «Det betyr at du er kald og har ikke farm klær på seg. Antonyme til den ord er varm» og «Det er nå der er veldig kald kan man fryser» og «De byter at de er kalt og du kan sier at de er kalt på en måte et du fryser». Vi ser at elevene i Gruppe 2 oppnår riktigere forklaringer av ordet *frøs* fordi de ser at grunnformen er *å fryse*. Én mulig forklaring til at de ser dette kan være at denne gruppen kunne «bare» bruke Bokmålsordboka på nett i sitt arbeid, og dersom man skriver inn *frøs* i søkefeltet der, blir man fortalt at dette ikke er et oppslagsord, men at det kommer av verbet *fryse*. Dermed er det lettere for elevene å relatere formen *frøs* til hverdagsvokabularet sitt (for *fryse* kan sies å være et frekvent ord i elevenes dagligspråk).

frøs

Bokmål Begge Nynorsk Avansert søk

Bokmålsordboka

Ordet 'frøs' er ikke et oppslagsord i Bokmålsordboka. Men kanskje du tenker på en annen form av et oppslagsord, se nedenfor.

Oppslagsord Ordbokartikkel

fryse (frøs)

I **fryse** verb (norrønt *frjósa*)

- bli til is, bli dekket av is, stivne; bli frostskaftet, lage tele, være frostvær
vannledningen er frosset / vannet, potetene, marka fryser
- fryse til** om vann: bli helt dekket med is
- fryse på** er frost, blir tele eller rim
- være plaget av kulde
fryse i hjel / fryse på føttene / jeg fryser
- stoppe på et visst nivå, holde i en uendret tilstand, låse
fryse (fast) tallet på utplasserte mellomdistanseraketter / fryse fast priser, kapital
- i film, tjernsyn:
fryse et bilde (etter engelsk) stanse, holde fast
- fryse ned** også i overført betydning: utsette, legge på is
- være kjøl og avvisende mot
bli frosset ut
- fryse** (II); som adjektiv i perfektum partisipp:
frosne matvarer

frø (frøs)

II **frø** v4 (norrønt *frjó(v)a*, *fræ(v)a*)
refleksivt: utvikle frø, formere seg

Figur 7: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «*frøs*» i Bokmålsordboka på nett (hentet fra <https://ordbok.uib.no/> nedlastet 21.10.2018)

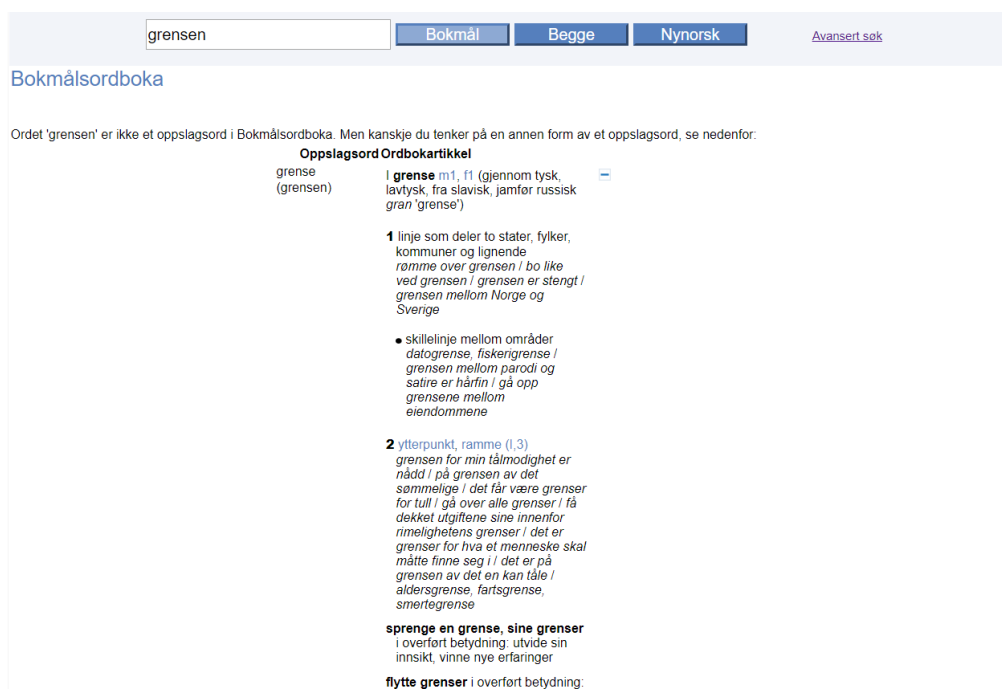
Det siste ordet som fem av seks elever i Gruppe 2 har forklart riktig, er ordet *aktiviteter*. De fem elevene i denne gruppen forklarer ordet slik: «Aktiviteter betyr som sport eller aktivitet som fotball, volleyball og sån», «Aktiviteter byter er det samme som å gjøre noe», «det betyr at du har masse ting til å gjør», «aktiviteter betyr å gjør noe god med folk som fotball, fisker, fjelltur» og «Aktiviteter er de er noe som spille fotball eller noe som du kan deler med noen andre». Fellesnevneren for alle forklaringene her er at elevene kobler ordet *aktiviteter* til ordet *fritid* (som kan sies å være et ord i det hverdagslige vokabularet til elevene) og ser vi på Bokmålsordboka på nett er det nettopp det som gjøres der også (i ordbokas andre forklaring). Igjen ser vi at elevene i Gruppe 2 har hatt nytte av Bokmålsordboka utdypinger/beskrivelser rundt ordet. I tillegg kan det også tenkes at elevene kjente til begrepet aktiviteter fra før, og gjenkjente det i forhold til betydningen i konteksten der det står slik: «Folk opplever seg som fattige hvis de mangler det de fleste andre har, eller ikke kan delta i aktiviteter i samfunnet som de fleste andre har råd til».

The screenshot shows the Bokmålsordboka website interface. At the top, there is a search bar with the text 'aktiviteter' entered. To the right of the search bar are buttons for 'Bokmål', 'Begge', and 'Nynorsk', and a link for 'Avansert søk'. Below the search bar, the title 'Bokmålsordboka' is displayed. The main content area shows a message: 'Ordet 'aktiviteter' er ikke et oppslagsord i Bokmålsordboka. Men kanskje du tenker på en annen form av et oppslagsord, se nedenfor.' Below this message is a section titled 'Oppslagsord Ordbokartikkel'. It lists the word 'aktivitet' (aktiviteter) and provides two numbered definitions: 1. 'vitalitet; virksomhet' with examples like 'mangel på aktivitet / sette seg i aktivitet' and 'aktivitet / utfolde stor aktivitet'; 2. 'syssel, tiltak' with examples like 'laget driver med mange aktiviteter / fritidsaktiviteter'. At the bottom left, there is a 'Resultat pr. side' dropdown set to '5' with a green checkmark icon. At the bottom right, there is a footer with the text 'Universitetet i Bergen og Språkrådet © 2018' and 'E-post: ordbokene@uib.no'.

Figur 8: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «aktiviteter» i Bokmålsordboka på nett (hentet fra <https://ordbok.uib.no/> nedlastet 22.10.2018)

10 av de 17 ordene ble forklart av bare to eller færre elever i Gruppe 2. Mens det i Gruppe 1 var fire av de 17 ordene som **ingen** av elevene i gruppen hadde forklart (*objektiv tilstand*, *subjektiv tilstand*, *generasjonsforskjeller* og *opplever seg*), er det i Gruppe 2 fem av de 17 begrepene som **ingen** av elevene i gruppen har forklart. Det påfallende her er imidlertid at det, med unntak av objektiv tilstand, er **helt andre ord** de ikke har forklart i denne gruppen, enn det er i Gruppe 1. For i Gruppe 2 er det ordene *grensen*, *politisk stridstema*, *minstepensjonist* og *levestandard* ingen har klart å beskrive på en forståelig måte.

Det er interessant å se nærmere på ordet *grensen* i denne sammenhengen, for i Gruppe 1 var dette et ord som halvparten ikke hadde forklart, mens det i Gruppe 2 faller inn i kategorien delvis forklart for over halvparten av elevene. Ordet *grense* kan ha ulike betydninger, men i teksten brukes det i betydningen *ytterpunktet/skillet*, slik: «Grensen for hvem som er fattig i Norge, ..., har vært et politisk stridstema de siste årene». Når over halvparten i Gruppe 2 forklarer ordet blant annet slik: «Grensen er en linje som vi finner mellom to landet som viser hvem sitt er det» og «Grensen betyr linje som deler to stater, fylker, kommuner, også linje som passer at ingen ulovlig ting kommer inn i landet», er det åpenbart at de har forklart ordet enten ved hjelp av den første forklaringen de har fått på Bokmålsordboka, eller at de har brukt sin egen bakgrunnskunnskap og definert ordet ut fra den mest bokstavelige tolkningen av begrepet. I begge tilfeller har de unnlatt å se på sammenhengen ordet er brukt i i teksten, og dermed faller de inn i kategorien delvis forklart.



Figur 9: Oversikt over hva man får opp når man slår opp «grensen» i Bokmålsordboka på nett (hentet fra <https://ordbok.uib.no/> nedlastet 22.10.2018)

Det later likevel til at flere elever i Gruppe 2 enn i Gruppe 1 har benyttet seg av muligheten til å gå tilbake til teksten for å se på sammenhengen ordet er brukt i, før de forklarer ordet. Det kan også se ut til at elevene i Gruppe 2 har følt seg mer «tvunget» til å se på ordet i tekstens sammenheng, enn det elevene i Gruppe 1 har, fordi de ikke kunne oversette ordet til morsmålet sitt. De elevene som kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt har i første rekke brukt Google Translate i arbeidet med ordene. Når vi vet at ord eller uttrykk på ett språk kan ha forskjellige betydninger på et annet språk, avhengig av sammenhengen, kan derfor en ukritisk bruk av applikasjonen Google Translate føre til misforståelser dersom man ikke sjekker sammenhengen ordet er brukt i. For som Golden (2014) skriver: «Forståelsen av ord i en tekst er nøye knyttet sammen med den teksten som ordet forekommer i, både den språklige konteksten som omkranser ordet, og den utenomspråklige eller kulturelle konteksten som teksten inngår i.» (Golden, 2014, s. 119). De elevene som har sett på sammenhengen de 17 ordene er brukt i i samfunnsfagteksten, har derfor oppnådd å forklare flere ord riktig enn de elevene som bare har oversatt ordet til morsmålet sitt, for så å forklare ordet uten å skjele til sammenhengen ordet er brukt i den norske teksten. Det er imidlertid viktig å være klar over at elevene i Gruppe 2, gjennom Bokmålsordboka på nett, har fått presentert ord de kan bruke i

sine egne forklaringer av oppslagsordet – fordi Bokmålsordboka gir utdypende beskrivelser av oppslagsord. Elevene i Gruppe 1 derimot, fikk bare ett ord for hver oversettelse til morsmålet de gjorde av oppslagsordene. Sånn sett kan man si at elevene i Gruppe 1 hadde en større oppgave – fordi de faktisk måtte finne frem til mange nye ord selv da de skulle forklare ordene fra teksten.

4.4. Oppsummerende sammenligning av resultatene i de to gruppene

Gjennomgangen over av de to gruppenes resultater viser altså at det er en overvekt av flere riktig forklarte ord totalt i Gruppe 2, enn det det er i Gruppe 1. Overvekten er imidlertid ikke veldig stor, men sier likevel i denne sammenhengen at elevene som kun brukte språkteknologisk støtte av andrespråket sitt, forklarte totalt sett ordene noe bedre enn de elevene som kunne bruke morsmålet sitt i arbeidet med de 17 ordene. Elevenes egne oppfatninger er at de forstår ord på andrespråket sitt bedre dersom de får mulighet til å oversette ordet til morsmålet sitt, en oppfatning som åpenbart er riktig i mange sammenhenger. Men dersom elevenes egne antakelser på dette området stemmer, så skulle vel elevene i Gruppe 1 ha klart å forklare langt flere ord riktig enn elevene i Gruppe 2 gjorde? Så hva kan forklaringen være til at det i denne sammenhengen nærmest er det motsatte som skjer, altså at elevene i Gruppe 2 klarte å forklare flest ord? Noe av forklaringen kan ligge i at elevene måtte produsere tekst på andrespråket da de skulle forklare ordene. Det kan derfor hende at det rett og slett ble vanskelig for elevene i Gruppe 1 å gripe en tilstrekkelig mengde andre ord på andrespråket som de kunne nyttiggjøre seg i forklaringene sine.

En annen mulig forklaring kan være at elevene i Gruppe 2, som ikke kunne oversette ordene til morsmålene sine, indirekte har følt seg mer «tvunget» til å se på sammenhengen ordene har i teksten enn det elevene i Gruppe 1 gjorde. En tredje mulig forklaring kan være at elevene som hadde mulighet til å oversette ordene til morsmålet sitt, har følt seg «tryggere» på at de forstod ordet løsrevet fra sammenhengen, siden de fikk forklart ordet på førstespråket sitt. Men som tidligere nevnt er det da ofte stor sjanse for at ordet dermed bare oppfattes nettopp slik – nemlig løsrevet fra sammenhengen. En fjerde forklaring til at elevene i Gruppe 2 har forklart flere begreper riktig enn elevene i Gruppe 1, kan være at de har vært mer fokuserte på andrespråket sitt underveis i arbeidet, nettopp fordi de ikke kunne bruke morsmålet sitt. Det kan altså virke som om enkelte av elevene i Gruppe 1 har blitt noe «forvirret» av å ha

muligheten til å oversette ordene både på sitt eget morsmål og på engelsk, før de skulle forklare den norske betydningen av ordet i den norske samfunnsfagteksten. Som tidligere nevnt og vist er også Bokmålsordboka «bedre» på å vise til synonymer av ord som slås opp, i tillegg til at den gir deg flere kontekster/betydningsfelt av ordet, og dette kan også være med på å forklare at Gruppe 2 har klart å beskrive flere ord mer presist enn Gruppe 1.

I gjennomgangen over (punkt 4.2. og 4.3.) har jeg fokusert på å forklare ord som er forklart likt, ord som er forklart ulikt og ord som ikke er forklart i de to respektive gruppene. Til slutt i denne sammenligningen vil jeg trekke frem ytterligere fire ord, som alle har fått forskjellig beskrivelser i de to gruppene; nemlig ordene *mette*, *pensjon*, *levestandard* og *inntekt*.

Av elevene i Gruppe 1 har fire elever forklart ordet *mette* (av *mett*), én elev har delvis forklart ordet, og én elev har ikke forklart det. I Gruppe 2 er fordelingen av forklaringene av dette ordet henholdsvis to forklart, to delvis forklart og to ikke forklart. Ordet *mett* er et alminnelig ord, som hører til det hverdagslige vokabularet. Hvorfor har da ikke ordet fått en likere beskrivelse av elevene i de to gruppene? Ved å se nærmere på noen av elevenes forklaringer av ordet, kan man komme frem til et mulig svar. I Gruppe 1 bruker alle de fire elevene som har forklart ordet antonymet *sulten* for å beskrive ordet. De har sett at det er snakk om et adjektiv, og forklarer det presist ut fra det. Eleven i Gruppe 1 som delvis har forklart ordet, har valgt å forklare det ut fra **verbet** å *mette*, eleven har altså sett bort fra forklaringen i oppgaveteksten (at formen *mette* kommer av ordet *mett* i tekstens sammenheng), og eleven forklarer det derfor slik: «Mette betyr å gi matt til noen (for eksempel: et barn)». Eleven i Gruppe 1 som ikke har forklart begrepet, kommer med en uklar beskrivelse: «Mett: kan være en person som ikke er fattige og ikke er rik det kan være vanlige». Dette kan jo for så vidt være riktig i mange sammenhenger, men jeg har likevel valgt å sette det under «ikke forklart» fordi forklaringen er upresis sett i lys av sammenhengen ordet er brukt i i teksten.

I Gruppe 2 er det to av elevene som har klart å se at det er snakk om **adjektivet** *mette* i tekstens sammenheng. Men to av elevene har forklart det ut fra **verbdefinisjonen**, og to har ikke forklart ordet. Hvis vi går til Bokmålsordboka på nett, som var det eneste verktøyet Gruppe 2 kunne bruke, ser vi at om man plotter inn ordet slik det brukes i teksten (*mette*), så får man kun opp verbdefinisjonen (å *mette*) i tillegg til substantivdefinisjonen av ordet («det er ingen mette i den maten/få metta si»). Adjektivet kommer kun frem i Bokmålsordboka dersom man plotter inn formen *mett*. Når det gjelder dette ordet, har altså de elevene som ikke

har plottet inn ordets grunnform, men bare skrevet inn ordet slik det ble brukt i teksten, ikke fått noe drahjelp av ordboka.

Felles for de to gruppene når det gjelder ordet *mette* er at mange av elevene neppe kan ha sett nærmere på hvordan ordet brukes i teksten, før de kom med sine forklaringer. For i teksten brukes ordet på en hverdagslig måte, samt at det kobles til både verbet å spise og substantivet mat: «Folk var fattige hvis de ikke hadde nok mat til å spise seg mette, ...» (Borge, Lundberg & Aass, 2009, s. 174). Denne setningen er i seg selv ikke spesielt komplisert, og det er derfor rimelig å anta at flere av elevene hadde forstått at det var snakk om adjektivet *mette* i denne sammenhengen, dersom de hadde gått tilbake til teksten for å se på bruken av ordet der. Eksempelet her viser derfor at det er uhyre viktig at elevene ser på konteksten et ord brukes i når de skal forklare ord, i stedet for å forklare ord løsrevet fra sammenhengen. Dette er også i tråd med det Golden (2014) presiserer, nemlig at forståelsen av ord i en tekst er nøye knyttet sammen med den teksten som ordet forekommer i – både den språklige konteksten rundt ordet, og den kulturelle konteksten teksten inngår i (Golden, 2014, s. 119).

Ordet *pensjon* er også blant ordene som oppnådde forskjellig forklaringer i de to gruppene. I Gruppe 1 er det bare én elev som har forklart ordet riktig, mens det i Gruppe 2 er tre elever som har forklart det. Forklaringen her **kan** være at ordet *pensjon* ikke finnes på ett eller flere av de ulike morsmålene til elevene. I tillegg er det et ord som forklares greit og forståelig for de elevene som «kun» slo det opp i Bokmålsordboka, der det både knyttes opp til ord som *lønn* og *betaling* – ord som kan sies å være langt mer alminnelige ord i hverdagsspråket enn selve begrepet *pensjon*. I dette tilfellet har det derfor vært en fordel å bare bruke norsk ordbok.

Det tredje ordet som fikk ulike forklaringer i de to gruppene var *levestandard*. I Gruppe 1 forklares ordet riktig av to elever, mens det i Gruppe 2 ikke forklares av noen elever. Når det gjelder det siste begrepet, *inntekt*, forklares det av to elever i Gruppe 1, og av fire elever i Gruppe 2. Samtidig ser vi at dette er to ord som mange ikke har besvart, uavhengig av hvilken gruppe de var i. Og når vi vet at dette var de to siste ordene elevene skulle forklare i rekken av ord, er det nærliggende å tolke det dithen at de ikke hadde like god tid til de siste ordene, som de hadde til å begynne med. Dette med tidsnød påpekes også av en av elevene som ble intervjuet i etterkant av undersøkelsen (se 4.6.2.). Den lave svarprosenten på de to siste

ordene gjør det derfor vanskelig å trekke noen eksakte slutninger omkring forklaringer og manglende forklaringer av akkurat disse to ordene.

Gjennomgangen i oppgavens 2.4. viser at forskere som undersøker sammenhengen mellom første- og andrespråket i en læringssituasjon har påvist at betydningen av å bruke morsmålet som støtte når man skal lære et andrespråk, er stor. Bøyesen (2014) viser til at begrepsforståelsen kan overføres til andrespråket om den allerede er tilegnet via førstespråket. Det er utbredt enighet blant forskere at jo bedre kunnskaper man har på morsmålet sitt, jo lettere vil andrespråket kunne utvikles. Jeg viste blant annet til teorier av Vygotsky, Cummins og Øzerk i punkt 2.4., som alle fremholder at de språklige ferdighetene i både førstespråket og andrespråket er avhengige av hverandre. Cummins viser til at innholdet i et solid bygget språklig fundament etter hvert vil kunne uttrykkes på hvilket som helst språk, altså at ord lært på morsmål kan overføres til norsk og motsatt (Cummins, 1984).

Resultatene i undersøkelsen min viser imidlertid at de elevene som hadde tilgang til språkteknologisk støtte av morsmålet da de jobbet med ordene, oppnådde noe færre ordforklaringer enn de som ikke kunne bruke morsmålet sitt som støtte. Bøyesen (2014) sier at botid i landet der andrespråket skal tilegnes er en viktig faktor, og dette er relevant i denne sammenhengen, til tross for at utvalget er lite. For det er innlysende at for minoritetsspråklige elever med svært kort botid i Norge er det viktig å kunne bruke morsmålet som støtte for å kunne utvikle ordforrådet sitt på andrespråket til et visst nivå. Samtidig viser altså funnene i denne undersøkelsen at elevene i Gruppe 2 totalt sett har hatt en noe større nytte av kun å bruke språkteknologisk støtte av andrespråket i arbeidet med ordene, enn det elevene i Gruppe 1 har hatt av å bruke morsmålsstøttet språkteknologi. Dette *kan* ha sammenheng med at alle elevene i undersøkelsen er i alderen 16-21 år. De har dermed rukket å utvikle en solid begrepsforståelse på førstespråket sitt, og som Cummins (1984) viste med dual-isfjell-modellen sin: Innholdet i et solid bygget språklig fundament vil etter hvert kunne uttrykkes på hvilket som helst språk. Ord lært på morsmål kan overføres til norsk, og motsatt.

Undersøkelsens resultater er imidlertid med på å kaste lys over at det ikke nødvendigvis er morsmålsstøtte i seg selv som utilstrekkelig – men de begrensede mulighetene som Google Translate kan tilby. Kombinasjonen av morsmålsstøttet språkteknologi og digital støtte av andrespråket vil nok derfor være det mest hensiktsmessige når minoritetsspråklige elever skal forklare ord på andrespråket sitt. Det som i denne sammenhengen er interessant å belyse, er

hva slags hjelp og støtte elevene selv tenker at de får ved å bruke de ulike språkteknologiske verktøyene, og hvordan de bruker dem.

4.5. Intervjuer av elever i Gruppe 1

De to elevene fra Gruppe 1 som jeg valgte å intervju, hadde forklart henholdsvis 10 og tre av de 17 ordene riktig. Først vil jeg presentere intervjuet av den eleven i Gruppe 1 som hadde forklart flest ord riktig (heretter kalt elev A i Gruppe 1), deretter den eleven som hadde forklart færrest av ordene (heretter kalt elev B i Gruppe 1). Jeg har valgt å sette de to elevenes resultater inn i tabeller, for å lette oversikten.

4.5.1. Intervju av elev A i Gruppe 1

Denne eleven er en 17 år gammel gutt som har arabisk som morsmål. Han har bodd i Norge i to år og fem måneder. Han oppgir at han har både gått i barnehage og fullført grunnskole i hjemlandet sitt. I tillegg gikk han nesten to fulle skoleår på norsk ungdomsskole før han begynte i innføringsklassen på den videregående skolen han går nå.

Som man ser av Tabell 4 har denne eleven forklart 10 av de 17 ordene riktig, og delvis forklart fire av ordene. Det er dermed tre ord denne eleven ikke har forklart, men han har forsøkt å komme med en forklaring på også disse tre ordene. Det er altså ingen av de 17 ordene elev A har valgt å ikke besvare. Denne eleven er dermed den eleven i Gruppe 1 som har det beste «resultatet»:

Tabell 4. Elev A, Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand		x		
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)		x		
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller		x		
Grensen	x			
Politisk stridstema	x			
Definisjon	x			
Minstepensjonist			x	
Pensjon		x		
Opplever seg			x	
Levestandard	x			
Inntekt	x			
ANTALL TOTALT	10	4	3	0

Elev A: Gutt 17 år. Morsmål: Arabisk

I intervjuet forteller eleven at han har brukt både Google Translate, Ordnett Pluss og Bokmålsordboka på nett da han jobbet med de 17 ordene. Eleven sier selv at han også har gått via engelsk for å kunne forklare ordene, fordi han ofte opplever at han får bedre forståelse om han plotter inn det norske ordet og oversetter det til engelsk, før han oversetter fra engelsk til arabisk.

Når det gjelder teksten, sier elev A at han brukte denne aktivt da han skulle forklare ordene som var plukket ut. «Jeg følte jeg fikk litt hjelp av teksten for å se meningen med ordet i den sammenhengen», fremholder han.

Noe av det vanskeligste når det gjelder å forstå en norsk fagtekst, er ifølge elev A hvis det i én setning er veldig mange ord han ikke kan fra før, og spesielt hvis det er veldig lange ord. I intervjuet kommer det frem at strategien til denne eleven når han går løs på en norsk fagtekst, er at han først leser teksten én gang, deretter oversetter han alle ordene han ikke forstår før han leser teksten på nytt. To eksempler som underbygger at denne eleven synes det er vanskelig å forklare lange ord er det han svarer når han blir bedt om å forklare de lange og sammensatte ordene «generasjonsforskjeller» og «minstepensjonist»: «Generasjonsforskjeller er forskjellen mellom gamle dager og i dag» og «Minstepensjonist en person som blitt altfor gammel for å jobbe».

Denne eleven er, sammen med én av de andre elevene i undersøkelsen, den som har desidert mest skolegang totalt sett i det han startet på det forberedende året til norsk videregående opplæring. Ifølge Øzerk (2008, s. 145) vil barn/ungdom med en solid skolefaglig bakgrunn og et rikt begrepsapparat ofte utvikle seg både bedre og raskere enn andre språklig sett – fordi kunnskapsmessig utvikling og språklig utvikling henger nøye sammen. Eleven forteller i intervjuet at han også har god kjennskap til både skriftlig og muntlig engelsk. Den flerspråklige kompetansen hans har trolig vært en medvirkende årsak til at han scorer så bra som han gjør i undersøkelsen. Dette støttes av det jeg viste til i 2.4, nemlig at jo flere språk en person kan, jo lettere er det å lære nye språk (Øzerk, 2008, s. 145). I tillegg er han blant de elevene i undersøkelsen som har den lengste botiden i Norge. Dermed er det større sjanse for at han også i fritiden har fått noe mer andrespråklig input enn de elevene som har kortere botid i Norge enn han. Som Bøyesen (2014) viser til er nettopp botid i landet der andrespråket skal tilegnes, en avgjørende faktor for hvor fort andrespråket læres.

Et viktig trekk ved denne elevens strategi er også at han har *kombinert* de ulike språkteknologiske verktøyene han hadde tilgjengelig. Han har ikke bare brukt Google Translate, men også Bokmålsordboka på nett. Dermed har han fått mange flere ord «servert» enn de elevene i Gruppe 1 som bare brukte Google Translate, og det har ført til at han har fått flere ord på andrespråket å bruke i sine forklaringer av ordene. Dette kan også være en medvirkende faktor til det gode resultatet hans.

4.5.2. Intervju av elev B i Gruppe 1

Denne eleven er en 17 år gammel gutt med arabisk som morsmål. Han har bodd i Norge i ett år og fem måneder. Han oppgir at han har grunnskoleutdanning fra hjemlandet sitt og fem måneder på voksenopplæring i Norge før han begynte i innføringsklassen på den videregående skolen han går nå.

Elev B har forklart 3 av de 17 ordene riktig (se Tabell 5), delvis forklart tre ord, ikke forklart seks ord og fem av ordene har han ikke svart på. Denne eleven er den eleven som har det svakeste «resultatet» i Gruppe 1 i undersøkelsen.

Tabell 5. Elev B, Gruppe 1: Språkteknologisk støtte av morsmålet.

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand				x
Subjektiv tilstand				x
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)		x		
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)		x		
Aktiviteter			x	
Generasjonsforskjeller				
Grensen		x		
Politisk stridstema			x	
Definisjon			x	
Minstepensjonist				x
Pensjon			x	
Opplever seg			x	
Levestandard				x
Inntekt			x	
ANTALL TOTALT	3	3	6	5

Elev B: Gutt 17 år. Morsmål: Arabisk

I intervjuet forteller eleven at han brukte både Google Translate og Ordnett Pluss da han skulle jobbe med forklaringene av de 17 ordene fra teksten. Denne eleven foretrekker å bruke oversettelse fra norsk til arabisk når han jobber med fagord på andrespråket sitt. Han presiserer i intervjuet at dette er det som oppleves som enklest for han, men samtidig sier han at han ofte opplever at det blir feil betydning av ordet i den norske konteksten. Derfor går også denne eleven via engelsk noen ganger, når han jobber med norske ord.

«Det aller beste er likevel når jeg får begrepsforklaring på norsk av en lærer, dersom det er et ord på norsk jeg ikke forstår. Det er lettere å forstå ordet da, enn når jeg sitter for meg selv og oversetter ordene til arabisk på pc-en eller på mobilen» sier elev B i Gruppe 1 i intervjuet.

Også denne eleven bruker konteksten ordet opptre i, når han skal forsøke å forklare ord som han i utgangspunktet ikke forstår. Han synes imidlertid dette med sammenhengen er det vanskeligste å forstå når han jobber med tekster på andrespråket sitt, for som han sier i intervjuet: «Jeg forstår kanskje ordet når det står alene, men jeg får ikke alltid tak i hva ordet betyr i den sammenhengen det står i». To eksempler som underbygger det han sier her er forklaringene hans til ordene «pensjon» og «inntekt»: «Pensjon betyr det samme forpleining» og «Inntekt betyr det samme overskudd». Her er det tydelig at han har slått opp ordene og forklart de uten å se på konteksten ordene står i i teksten. Dersom han hadde sjekket de to ordene på Bokmålsordboka på nett, så kan det hende han hadde hatt større sjanse til å forklare de to ordene riktig i forhold til sammenhengen – fordi Bokmålsordboka på nett gir flere beskrivelser av et oppslagsord enn det Google Translate gjør.

Elev Bs strategi når han skal forstå en tekst er først å lese teksten, mens han streker under ord han ikke forstår. Deretter oversetter han ordene fra norsk til arabisk, før han noterer seg betydningen på norsk. Han er bevisst på at han selv ikke noterer på arabisk, men at han bruker norsk i notatene sine.

Han oppgir selv at han har lite kjennskap til engelsk, likevel prøver han av og til å gå og via engelsk når han jobber med ord på andrespråket sitt. Denne eleven bruker vanligvis ikke Bokmålsordboka på nett når han jobber med fag på skolen. Han sier selv han lærer mest når læreren forklarer ord for han. Sammenlignet med elev A har altså denne eleven både kortere botid, kortere skolegang og mindre kjennskap til engelsk. I tillegg har han ikke brukt

Bokmålsordboka på nett da han skulle forklare ordene. Alle disse fire faktorene kan være mulige årsaksforklaringer til at han scorer så mye lavere enn det elev A gjør.

4.6. Intervjuer av elever i Gruppe 2

De to elevene fra Gruppe 2 som jeg valgte å intervju, hadde forklart henholdsvis åtte og seks av de 17 ordene riktig. Jeg vil først presentere intervjuet av den eleven i Gruppe 2 som hadde forklart flest ord riktig (heretter kalt elev C i Gruppe 2), deretter den eleven som hadde forklart færrest av ordene (heretter kalt elev D i Gruppe 2). Jeg har valgt å sette de to elevenes resultater inn i tabeller, for å lette oversikten.

4.6.1. Intervju av elev C i Gruppe 2

Denne eleven er en 21 år gammel gutt med tigrinja som morsmål. Han har bodd i Norge tre år og ni måneder. Han oppgir at han ni års skolegang fra hjemlandet sitt, i tillegg til at han har gått to og et halvt år på voksenopplæring i Norge før han begynte i innføringsklassen på den videregående skolen han går nå.

Som man ser av Tabell 6, har elev C i Gruppe 2 forklart åtte av de 17 ordene riktig, og delvis forklart to av ordene. Det er fem ord denne eleven ikke har forklart (men som han har forsøkt å forklare) og to av ordene har han ikke svart på. Denne eleven er den av elevene i Gruppe 2 som har det beste «resultatet».

Tabell 6. Elev C. Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk)

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand			x	
Mette (av mett)			x	
Frøs (av å fryse)	x			
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller	x			
Grensen		x		
Politisk stridstema				x
Definisjon			x	
Minstepensjonist		x		
Pensjon			x	
Opplever seg	x			
Levestandard				x
Inntekt	x			
ANTALL TOTALT	8	2	5	2

Elev C. Gutt 21 år. Morsmål: Tigrinja

Elev C var i den gruppen som ikke kunne bruke morsmålet sitt i arbeidet med å forklare de norske ordene. Han sier i intervjuet at han brukte norsk ordbok «litt» i arbeidet med å forklare ordene, men legger til: «Jeg skulle ønske jeg kunne brukt tigrinja». Når det gjelder konteksten, så brukte han derfor den bevisst da han skulle forklare ordene. «Noen ord var lettere å forstå ut fra sammenhengen», sier han, og sier at ordet «generasjonsforskjeller» var ett av disse ordene som han klarte å forklare ut fra sammenhengen i teksten. I teksten blir da også ordet utdypet og forklart ved at det knyttes til både ordene «eldre» og «unge»: «Dette har noe å gjøre med generasjonsforskjeller. Eldre vil ofte ikke oppleve seg som fattige selv om de er minstepensjonister. Unge mennesker i byer kan oftere oppleve seg som fattige hvis de ikke har råd til å delta i de aktivitetene som kameratene kan» (Borge, Lundberg & Aass, 2009, s.

174). I dette eksempelet er det derfor nærliggende å tro at konteksten har hjulpet eleven frem til forklaringen hans: «Generasjonforskjeller byter re det forskjellig tider eller forskjellig år for eksempel vi sier at hundre år er en generasjon».

Denne eleven fremholder at det som oftest er ordets form som gjør det vanskelig for han å forstå ord på andrespråket. Igjen fremholder han at det er lettere for han dersom han ser et, for han, nytt norsk ord i en setning/en sammenheng. Han trekker frem ordet «minstepensjonist» som et eksempel på et ord han isolert sett ikke forstod, men som han klarte å forklare ut fra sammenhengen det stod i. I teksten står det slik: «SV definerer fattigdom noe videre og regner med om lag 350 000 fattige. En enslig minstepensjonist har en årlig pensjon på 136 296 kroner (mai 2008). Etter deres definisjon er dermed alle enslige minstepensjonister fattige» (Borge, Lundberg & Aass, 2009, s. 174). Eleven forklarer ordet slik: «Minstepensjonist byter er de som har lite inntekter».

Strategien til denne eleven er også (til vanlig) å bruke morsmålet sitt når han jobber med andrespråket sitt på skolen. Han pleier å notere ned ukjente norske ord, for så å oversette de til tigrinja. Han sier i intervjuet at han ble veldig overrasket da han så sitt eget resultat etter undersøkelsen, fordi han ikke hadde trodd han kom til å kunne forklare såpass mange ord riktig, i og med at han var i den gruppen som ikke kunne bruke språkteknologisk støtte av morsmålet sitt.

Denne eleven er blant de tre elevene i undersøkelsen som har den lengste botiden i Norge. Han forteller at han i tillegg til morsmålet sitt også behersker det offisielle språket i hjemlandet sitt, amharisk. Dessuten sier han at han har god kjennskap til engelsk skriftlig og muntlig. Denne elevens relativt lange botid i Norge (sammenlignet med mange av de andre elevene i undersøkelsen), hans solide skolefaglige bakgrunn samt hans kompetanse i flere språk, kan til sammen sies å være medvirkende faktorer til at han scorer så bra som han gjør i undersøkelsen. Dette er også den eldste eleven i undersøkelsen, og med sine 21 år har han langt flere år med kunnskapsmessig og erfaringsmessig utvikling sammenlignet med de andre elevene i undersøkelsen. Alt dette kan også være med på å forklare det gode resultatet hans i undersøkelsen, for som Øzerk (2008, s. 145) skriver: «...en-, to- og flerspråklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og kunnskapsmessig utvikling henger nøye sammen».

4.6.2. Intervju av elev D i Gruppe 2

Denne eleven er en 16 år gammel gutt med dari som morsmål. Han har bodd i Norge i to år. Han oppgir at han gikk nesten seks år på barneskole i hjemlandet sitt, før han begynte i innføringsklassen på den videregående skolen han går nå.

Elev D i Gruppe 2 har forklart seks av de 17 ordene riktig (se Tabell 7), delvis forklart to ord, ikke forklart tre ord, og seks av ordene har han ikke svart på. Det siste forklarer han med at han fikk dårlig tid, og ikke rakk å jobbe like godt med alle de 17 ordene, i tillegg til at han ikke klarte å finne frem til alle ordene i Bokmålsordboka.

Tabell 7. Elev D. Gruppe 2: Språkteknologisk støtte av andrespråket (norsk).

Begreper	Forklart	Delvis forklart	Ikke forklart	Ikke besvart
Fattigdom	x			
Objektiv tilstand			x	
Subjektiv tilstand			x	
Mette (av mett)	x			
Frøs (av å fryse)				x
Bolig	x			
Mangler (av å mangle)	x			
Aktiviteter	x			
Generasjonsforskjeller				x
Grensen		x		
Politisk stridstema				x
Definisjon			x	
Minstepensjonist				x
Pensjon				x
Opplever seg				x
Levestandard		x		
Inntekt	x			
ANTALL TOTALT	6	2	3	6

Elev D. Gutt 16 år. Morsmål: Dari

I intervjuet forteller han at han følte han kunne en del av ordene fra før, og at han derfor bare brukte norsk ordbok litt. Når det gjelder konteksten, så opplevde denne eleven teksten som en litt lang tekst, og derfor mente han det var vanskelig å finne ordene igjen i teksten da han hadde slått dem opp. Derfor følte han ikke han fikk til å bruke sammenhengen ordene opptrådte i, da han skulle forklare ordene.

Eleven sier i intervjuet at «det kommer an på» om det er ordenes form eller sammenhengen ordene opptrer i, som gjør det vanskelig for han å forstå betydningen. I intervjuet klarer han ikke å utdype *hva* «det kommer an på», men han lander til slutt på at det som oftest er ordets form som gjør det vanskelig for han å forstå norske ord: «Jeg vet ikke helt hvorfor, for det kommer an på, men det er veldig ofte formen på ordet som er vanskeligst å forstå» fremholder han.

Elev D sin strategi når han leser norske fagtekster er å lese teksten flere ganger. Han slår opp mange ord underveis, og sier selv han det siste halve året har brukt mest norsk ordbok. «Før brukte jeg mye oftere å oversette fra norsk til dari på Google Translate. Jeg føler i det siste at det har gått bedre for meg å bare bruke norsk ordbok», sier han.

Denne eleven er med sine 16 år blant de to yngste av elevene i undersøkelsen. Han har i tillegg relativt kort botid i Norge sammenlignet med de andre elevene i undersøkelsen (det er bare to elever i undersøkelsen som har kortere botid enn han, resten har lengre botid). Han har heller ikke rukket å gå ferdig barneskolen i hjemlandet sitt før han kom til Norge, i tillegg til at han ikke har noen form for skolegang i Norge før han startet i innføringsklassen. Han oppgir dessuten selv at han har minimalt med kjennskap til engelsk. Denne eleven mangler derfor mye av det de andre elevene har, noe som kan være forklarende faktorer til resultatet hans i undersøkelsen. Til tross for dette har han forklart seks ord riktig, altså dobbelt så mange som elev B i Gruppe 1 klarte. Det er nærliggende å tro at dette skyldes at elev D i Gruppe 2 har fått drahjelp av å få utdypinger av oppslagsordordene i Bokmålsordboka på nett. Han fikk dermed flere ord å bruke i sine forklaringer enn det elev B i Gruppe 1 fikk, som bare brukte Google Translate.

4.7. Oppsummering av undersøkelsen

Det er interessante forskjeller mellom det de to elevene i Gruppe 1 (elev A og elev B) og det de to elevene i Gruppe 2 (elev C og elev D) svarer i intervjuene. Deres egne refleksjoner over det de presterte er således med på å kaste lys over flere av funnene i undersøkelsen.

Begge elevene i Gruppe 1 sier at de bruker sammenhengen det norske ordet de har oversatt til morsmålet sitt står i, når de skal forsøke å forklare ordet. Men de to sier også at de av og til opplever det som vanskelig, fordi de har forstått ordet isolert ut fra morsmålet sitt, og den isolerte betydningen passer ikke alltid inn i sammenhengen ordet er brukt i i den norske teksten.

Her ser vi altså at det å bruke språkteknologisk støtte av morsmålet ved å bruke applikasjonen Google Translate kan føre til noe mer forvirring enn oppklaring når det gjelder å forklare ord på andrespråket. For når eleven først har oversatt ordet til morsmålet sitt, og grepet den isolerte betydningen, er det vanskelig for eleven å legge vekk den betydningen - selv om eleven eventuelt ser at den ikke passer inn i sammenhengen. Selv sier elevene i Gruppe 1 at de også veldig ofte opplever at de ikke ser at den isolerte betydningen av ordet de har fått via morsmålet sitt ikke passer inn i tekstens sammenheng – før de eventuelt blir gjort oppmerksomme på det av læreren. Det faktum at de to elevene i Gruppe 1 sier at selv om de isolert har forstått ordet ut fra morsmålet sitt, så passer ikke alltid den isolerte betydningen inn i sammenhengen ordet er i brukt i i den norske teksten, underbygger altså undersøkelsens hovedfunn.

Den ene eleven i Gruppe 1 (elev B) presiserer i intervjuet i tillegg at han forstår best de norske ordene dersom de forklares muntlig til han av en lærer på norsk. Lærerens tilstedeværelse og rolle karakteriseres derfor av denne eleven som avgjørende for at han skal forstå norske ord. Denne uttalelsen er med på å kaste lys over årsaken til at dette er den eleven med det svakeste resultatet i Gruppe 1 i undersøkelsen (jfr. 4.5.2.). For i undersøkelsen kunne han ikke få noe hjelp til å forklare ord av en lærer. Som faglærer ser jeg at det er denne type elever som oftest sliter med å forklare ord, fordi mye av arbeidet til en skoleelev på videregående er selvstendig arbeid. Dersom de er for avhengige av at læreren skal forklare ord for ord for dem, i stedet for at de har fått hjelp til å finne ut hva slags hjelpemidler, verktøy og ressurser som kan være til

hjelp, så er det svært vanskelig, enkelte ganger også umulig, for dem når de sitter og skal jobbe med stoff på egen hånd på skolen eller hjemme.

I Gruppe 2 er begge elevene enige i at det som regel er ordets form som byr på utfordringer når de skal prøve å forklare et ord i en norsk tekstsammenheng. Elev C i Gruppe 2 sier imidlertid at han ble positivt overrasket over sitt eget resultat (han forklarte 8 ord riktig, og fikk delvis forklart på to ord), til tross for at han var i den gruppen som ikke kunne bruke morsmålet sitt. Dette er altså eleven som i intervjuet sier han skulle ønske han var blitt plassert i den andre gruppen, slik at han kunne brukt morsmålet sitt. Når han får se sitt eget resultat i etterkant av undersøkelsen, reagerer han derfor med en positiv overraskelse. Kanskje fører dette til at denne eleven i tiden fremover i større grad velger å bruke andrespråket sitt når han skal lære seg ord på norsk, siden han nå har fått erfare at han kan klare å oppnå mange riktige forklaringer totalt sett ved hjelp av å bruke Bokmålsordboka på nett. Det er likevel viktig å huske på at det fremdeles ikke er sikkert at han har *forstått* alle ordene han kommer med riktige forklaringer til.

Elev D i Gruppe 2 forteller på sin side at han det siste halve året har gått mer og mer bort fra det å oversette norske ord til morsmålet sitt, fordi han gjentatte ganger har opplevd å få en bedre forståelse av norske ord dersom han kun bruker norsk ordbok. Han har altså allerede **før** undersøkelsen fant sted erfart det samme som elev C erfarte **etter** undersøkelsen: nemlig at ordforklaringene hans blir mer «riktige» dersom Bokmålsordboka på nett brukes mer aktivt i ordlæring på andrespråket.

Det de to sistnevnte elevene sier i intervjuene, stemmer godt overens med hovedfunnene i undersøkelsen; nemlig at disse minoritetsspråklige elevene oppnår å forklare et noe større antall av norske ord riktig dersom de ikke «bare» oversetter ordene til morsmålet sitt, men heller (eventuelt i tillegg) bruker norsk ordbok og ser på ordet i den norske sammenhengen det opptrer i. Ved å bruke Bokmålsordboka på nett får de også drahjelp ved at flere andrespråksord blir gjort tilgjengelige for dem. Dette kan også være med på å forklare at de elevene som brukte Bokmålsordboka, var de elevene som forklarte flest ord riktig.

Alle de intervjuede elevene kommer altså med uttalelser som viser at de har en bevissthet om at det å bare bruke språkteknologisk støtte av morsmålet ikke nødvendigvis bedrer ordforklaringene deres på andrespråket. På et veldig tidlig stadium i en elevs

andrespråkstilegnelse finnes det få andre alternativer. Men disse elevene kan ikke sies å være helt på nybegynnerstadiet i andrespråkstilegnelsen sin. Likevel viser det seg i praksis at disse elevene likevel ofte konsekvent oversetter norske ord til morsmålet sitt ved hjelp av Google Translate eller andre språkteknologiske verktøy. Man kan lure på hvorfor de selv velger en praksis som de i teorien selv underkjenner til en viss grad. Kanskje har det med trygghet og identitet å gjøre, og at de selv, mer eller mindre ubevisst, føler seg på tryggere grunn dersom de oversetter ordene til morsmålet sitt.

Denne undersøkelsen viser imidlertid at dette kan være en trygghet de ikke alltid er tjent med i forhold til ordforklaringer på andrespråket. Kanskje kan denne undersøkelsens funn derfor resultere i at det å bruke Bokmålsordboka på nett i andrespråkstilegnelse *i tillegg til* språkteknologisk støtte av morsmålet, for eksempel gjennom Google Translate, får et større fokus både hos lærere og minoritetsspråklige elever. For som lærer er det lett å si seg enig i at læringsutbyttet for minoritetsspråklige elever i norsk skole er sterkt relatert til ordforståelse på andrespråket. Da er det viktig at lærere, i alle fag, er med på å gi elever i innføringsklasser et størst mulig ordforråd på andrespråket. Bare på den måten kan man sikre at flest mulig av denne typen elever settes i stand til å fullføre en ordinær videregående opplæring, slik formålet i lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder er (Aust-Agder fylkeskommune, 2015, s. 2).

Fordi dette er en liten undersøkelse, med et lite antall elever, er det nødvendig igjen å presisere at det ikke kan generaliseres ut fra den. I ettertid ser jeg derfor at det kunne vært interessant å utvide undersøkelsen med enda flere elever, og kanskje også tekster fra andre fagområder enn samfunnsfag. Man kunne i tillegg undersøkt nytteverdien av andre språkteknologiske verktøy enn Google Translate og Bokmålsordboka på nett. For å få et enda bedre sammenligningsgrunnlag ville jeg også hatt med en tredje gruppe elever, som skulle brukt *både* Google Translate *og* Bokmålsordboka på nett. Slik undersøkelsen fremstår nå, er det nemlig mye som tyder på at det å *kombinere* morsmålstøttede og andrespråkstøttede språkteknologiske verktøy er det mest hensiktsmessige for denne gruppen elever.

Bokmålsordboka på nett gir som kjent elevene flere ord og beskrivelser av et oppslagsord enn det Google Translate gjør. Bokmålsordboka på nett kan dermed sies å være et verktøy som bygger ut ordforrådet til eleven i langt større grad enn det Google Translate gjør. Denne utbyggingen av ordforrådet er nyttig i seg selv når elevene skal lære ord på andrespråket sitt.

For jo flere ord de møter på andrespråket, jo større er sjansen for at noen av ordene treffer det mentale skjemaet deres. Og jo flere ord de er i stand til å forklare, jo lettere vil det bli å forstå ord på andrespråket.

Kapittel 5. Konklusjon

Hvordan vi lærer og forstår ord er ikke direkte overførbart fra en person til én annen, men noe som oppstår i hver enkelt av oss på bakgrunn av det vi kan fra før, gjennom vårt samspill med andre og gjennom hvilke læringsstrategier vi benytter oss av.

Mange minoritetsspråklige elever har store utfordringer innen både lese- og begrepsforståelse og skriving på andrespråket sitt. Samtidig vet vi at lese- og begrepsforståelse er hovednøkkelen til et funksjonelt norsk språk, både når det gjelder å forstå og å bruke det muntlig og skriftlig. Som lærer på videregående skolenivå ser jeg at minoritetsspråklige elever ofte har store problemer å henge med faglig, fordi de mangler et tilfredsstillende ordforråd på norsk for å kunne lese og forstå lærebøker. Og når man vet at læringsutbyttet i skolen for denne gruppen elever er sterkt relatert til ordforståelse på andrespråket, er det viktig å ha fokus på ordlæring. Som vi så innledningsvis i oppgaven er også det å utvikle ordforrådet og å forstå innholdet i tekst, svært sentralt i den lokale læreplanen denne innføringsklassen følger.

I denne oppgaven har jeg undersøkt reseptiv ordforståelse (og delvis produktiv ordforståelse, i og med at elevene skulle skrive ordforklaringene) hos minoritetsspråklige elever i en innføringsklasse på en videregående skole. Som lærer ser jeg at denne gruppen elevers selvvalgte læringsstrategi når de jobber med ord på andrespråket sitt ofte er å oversette ordene på andrespråket til sitt eget morsmål for å oppnå forståelse. Jeg har lenge lurt på hvor nyttig denne metoden er, og jeg ønsket derfor å se nærmere på nytteverdien av språkteknologisk støtte av morsmålet (Google Translate) kontra språkteknologisk støtte av andrespråket (Bokmålsordboka på nett) når elever med en annen språkbakgrunn enn norsk skal forstå og forklare ord på andrespråket sitt innen ulike fag på videregående skole. Jeg valgte å se nærmere på ordforklaringer i samfunnsfag, men undersøkelsen kunne like gjerne vært gjennomført i andre fag, som for eksempel naturfag, historie eller geografi – og resultatet er derfor overførbart til andre fag enn samfunnsfag.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at det er en liten overvekt av flere forklarte ord totalt i den gruppen med elever som ikke kunne oversette ordene til morsmålet sitt. Det kan synes som at elevene i denne gruppen har vært mer fokuserte på andrespråket sitt i arbeidet med ordene, nettopp fordi de i undersøkelsen var fratatt muligheten til å oversette ordene til

morsmålet sitt. Dette er funn som kan få følger for pedagogisk praksis. Det er ikke nødvendig å motarbeide minoritetsspråklige elever utstrakte bruk av Google Translate og eventuelle andre språkteknologiske morsmålsstøttede verktøy, men som lærer kan man i hvert fall ha et større fokus på å lære elevene å være mer *kritiske* til bruken av dette. I tillegg kan man som lærer etter dette finne nyttige måter å koble sammen de ulike verktøyene på, ved å ha et større fokus på hvilke verktøy som er nyttige til hva.

Regjeringens overordnede prinsipp om at flerspråklighet er en ressurs i utdanningsløpet, får etter denne undersøkelsen et enda tydeligere innhold for meg som lærer: Ja, det er viktig å ha fokus på at elevene er flerspråklige, både av hensyn til elevenes identitetsutvikling og at de kan bruke begrepene de har lært på førstespråket sitt som stillas når de skal utvikle andrespråket sitt. Samtidig har undersøkelsen vist meg at når det gjelder konkret ordlæring på andrespråket, kan også Bokmålsordboka på nett være et veldig nyttig verktøy i elevenes arbeid for å forstå innholdet i en norsk fagtekst.

Min pedagogiske praksis vil nok derfor endres noe i kjølvannet av denne undersøkelsen, på den måten at jeg kommer til å ha større fokus på å undervise elevene i hvordan bruke Bokmålsordboka på nett. Et slikt fokus vil også gi elevene en større grad av morfologisk bevissthet på andrespråket deres. Elevene trenger å bli utrustet med en strategi som er formålstjenlig når læreren ikke er tilgjengelig for å forklare ordene for dem. For går alt etter planen, skal elevene i denne undersøkelsen starte et ordinært videregående skoleløp om noen måneder – sammen med elever som ligger flere tusen ord foran dem ordforrådsmessig. Og da er det viktig at de er utrustet med gode strategier som kan hjelpe dem til å utvide ordforrådet deres også på egen hånd.

Litteraturliste

- Alver, V. & Selj, E. (2008). Å lese fagtekster på andrespråket. I Selj, E. & Ryen, E. (Red.). (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 107-129). (2. utg.). Cappelen Damm AS
- Aust-Agder fylkeskommune. (2015). *Lokal læreplan for innføringsklassene i Aust-Agder med veiledning og skjema for vurdering*. Hentet fra <https://www.austagderfk.no/contentassets/08ecd866b4994067854e1f7bbbd4ec99/lokal-lareplan-innforingsklassene-aust-agder.pdf> nedlastet 18.01.2018
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. (Meld. St. 6 2012-2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/> nedlastet 17.01.2018
- Borge, T., Lundberg, B., Aass, O. (2009). *Ny agenda. Samfunnsfag for videregående opplæring, alle utdanningsprogrammer* (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm AS
- Bøyese, L. (2008). Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 175-195). Cappelen Damm AS
- Bøyese, L. (2008). Norsk i andrespråksperspektiv. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 201-223). Cappelen Damm AS
- Bøyese, L. (2014). Betydningen av morsmålsferdigheter og sammenhengen mellom første- og andrespråket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (4), s. 286-297. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2014/04/Betydningen-av-morsm%C3%A5lsferdigheter.-B%C3%B8yesen-2014.pdf> nedlastet 05.02.2018.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen*. Acta Humaniora nr. 227, Det Historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Haraldsen, M. & Ryssevik, J. (2013). *FOKUS Samfunnsfag* (3.utg.). Aschehoug
- Holm, A. (2010): Flerspråklighet en ressurs. Hentet fra <https://www.adressa.no/meninger/article1488753.ece> nedlastet 27.10.2018
- Hvistendahl, R. (Red.). (2009). *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D.I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget AS
- Kulbrandstad, L. (1996). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra file:///C:/Users/idaa3/Downloads/Kulbrandstad_Lise_avhandl2.pdf nedlastet 02.11.2018
- Lahey, M. (1988). *Language Disorders and Language Development*. Macmillan
- Matre, S. (2009): Om språk og språkutvikling. I Smidt, J. (Red.), *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (s. 46-78). Oslo: Universitetsforlaget
- Nilsen, G.K. & Fjeld J. (2017): Norsk som andrespråk. I *Norsk nå!* Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Hentet fra <https://norskna.portfolio.no/download/c39c3c32-96d5-4c13-b9d6-8fec9467fd84> nedlastet dato 30.10.2018

- Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/398da1bdbd81d849b781a110efa6b1bd?lang=no#0>
- Sand, T. (Red.). (2008). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg.). Cappelen Damm AS
- Selj, E. & Ryen, E. (Red.). (2008). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (2. utg.). Cappelen Damm AS
- Smith, J. (Red.). (2009). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Svendsen, B. A. (2009): Flerspråklighet i teori og praksis. I Hvistendahl, R. (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 31–59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01> nedlastet 31.10.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk*. Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Verktøy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguage=no nedlastet 18.01.2018
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Veileder. Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/lov_regelverk/veiledere/veileder_innforingstilbud_020712.pdf nedlastet 31.10.2018

Utdanningsdirektoratet. (2017). Informasjon om bruken av læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/bruken-av-lareplan-norsk-for-spraklige-minoriteter-med-kort-botid/> nedlastet 31.10.2018

Vygotsky, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Øzerk, K. (1996). Vygotsky i tospråklighetsforskningen. I Bråten, I. (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Øzerk, K. (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet. I Sand, T. (Red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn* (2. utg., s. 103-174). Cappelen Damm AS

Vedlegg

Vedlegg 1: Personopplysningsskjema

Personopplysninger

Navn:
Fødselsdato (dag.måned.år):
Alder:
Fødeland:
Hvilke land har du bodd mer enn seks måneder i?
Ditt morsmål:
Behersker du morsmålet ditt muntlig? Behersker du morsmålet ditt skriftlig?
Andre språk du behersker (spesifiser om du behersker språket/språkene muntlig, skriftlig eller begge deler):
Dato for ankomst til Norge (dag.måned.år):
Skolebakgrunn (type skole og skolegangens varighet):
Bruker du noen form for språkteknologisk morsmålstøtte når du jobber med andrespråket ditt? Hvis ja, hvilke verktøy/ressurser bruker du?

Til din informasjon: Opplysningene du oppgir i dette skjemaet vil ikke bli knyttet opp til navnet ditt, da du vil bli anonymisert i den skriftlige oppgaven.

Vedlegg 2: Teksten fra *Fokus samfunnsfag*

Det som skaper lønnsforskjeller

Reallønnsvekst

I Norge er prisen på arbeidskraft høyere enn i mange andre land – blant annet fordi levekostnadene er høye. Men helt siden begynnelsen av 1990-årene har likevel lønnsøkningen vært større enn prisstigningen. Derfor har vi hatt *reallønnsvekst* i hele denne perioden. Det innebærer at et flertall av innbyggerne i Norge får stadig bedre råd. Men lønningene kan ikke stige for fort og for mye. For å beholde flest mulig norske arbeidsplasser er det viktig å finne balansegangen mellom ønsket om lønnsvekst og behovet for å begrense lønnsveksten slik at norske bedrifter kan være lønnsomme og konkurransedyktige.

Tariff

I utgangspunktet har de fleste yrker en *tariff*, det vil si en lønnsplan som gjelder hele yrkesgruppen. Hjelpepleiere, lærere, kokker og sosionomer har en tariff som bestemmer timelønn og overtidsbetaling for yrkesgruppen. På den måten sikres disse gruppene en *minstelønn*, uansett hvor de jobber. Tariffavtalene er bygd opp etter et system der *ansiennitet* (yrkeserfaring) gir høyere lønn inntil topplønn er nådd, for eksempel etter 15 år i arbeid. Du kan lese mer om innholdet i en tariffavtale på side 189.

Minstelønn

Ansiennitet

Lønnsforskjellene kan vi forklare ut fra ulike forhold, for eksempel:

- **Utdanning og yrkeserfaring.** En nyutdannet lektor tjener mer enn en adjunkt. Grunnlønnen til en elektriker med lang yrkeserfaring er høyere enn grunnlønnen til en ung nytilsatt elektriker. En anestesisykepleier får høyere nattillegg enn hjelpepleieren, og lærlingen får dårligere betalt enn fagarbeideren. Denne typen lønnsforskjeller er naturlige fordi arbeidslivet bygger på grunnprinsippet om at utdanning og yrkeserfaring skal lønne seg.
- **Forskjellen mellom privat og offentlig sektor.** De fleste utdanninger kvalifiserer til jobber både i offentlige og privateide bedrifter. Vi finner for eksempel de fleste elektrikerne, snekkerne, programmererne og siviløkonomene i privat sektor. Dette er yrkesgrupper som også offentlig sektor trenger. Dermed oppstår det konkurranse om den best kvalifiserte arbeidskraften. Vi ser av tabellen på side 183 at bergverksdrift og utvinning stiller i en egen klasse når det gjelder lønn. Her finner vi også oljeindustrien. De som eier firmaene, har økonomiske muligheter til å lokke med høy lønn for å få tak i de dyktigste og mest erfarne medarbeiderne. Den muligheten har ikke det offentlige i samme grad. Sykepleiere, lærere og andre offentlig ansatte har tidslønn som gjelder for hele yrkesgrupper, og det er rett og slett ikke lov å gjøre forskjell eller lokke med hundre

tusen ekstra i lønn til enkelte. Dermed kan for eksempel en ingeniør oppnå en langt bedre lønnsavtale i oljebransjen enn som leder av teknisk etat i en kommune.

- **Forskjellene mellom typiske kvinne- og mannsyrker.** De aller fleste servitører tjener langt mindre enn industriarbeidere, selv om begge yrkesgruppene kan ha om lag like lang utdanning. På samme måte tjener sykepleierne mindre enn ingeniørene. Hva kan det skyldes? Den viktigste forklaringen ligger i at servitør og sykepleier er typiske kvinneyrker. Fagforbundene for de typiske mannsyrkene har gjennom lang tid drevet en målrettet og pågående lønnskamp som har resultert i gode tariffavtaler. Kvinneyrkene har ikke i samme grad nådd fram med sine lønnskrav.

Kvinner i full stilling tjente i 2011 gjennomsnittlig 85 prosent av det menn tjente. Det skyldes først og fremst at det så å si ikke finnes menn i en rekke *lavlønsgrupper*, for eksempel hjelpepleiere og ungdomsarbeidere. Det trekker ned gjennomsnittslønna for kvinnene. Fire av ti kvinner arbeider dessuten deltid. I yrker der det er mange deltidsarbeidende, er ofte lønna lav. En sykepleier eller førskolelærer – som har like lang utdanning som en ingeniør – har ikke samme muligheten til å søke seg til privat sektor. Det er først og fremst i offentlig sektor jobbene finnes for sykepleiere og førskolelærere.

Spørsmålet er hva som kan gjøres for å jevne ut lønnsforskjellene mellom menn og kvinner. Enkelte mener at kvinner i lavlønsyrker har seg selv å takke fordi de velger «feil» yrker eller ikke søker jobb i privat sektor. Andre vil hevde at det eneste rettferdige er å heve lønna i de typiske kvinneyrkene betraktelig.

- **Lederansvar.** Det følger ekstra risiko og ansvar med å være leder, og derfor får lederne høyere lønn enn andre ansatte. I Norge er det tradisjon for at lønnsforskjellen mellom ledere og ansatte i andre stillinger ikke skal være for stor. I løpet av de siste årene har likevel lederlønningene økt kraftig. I 2011 var gjennomsnittlig månedslønn for administrerende direktører 70 900. I tillegg har mange gunstige pensjonsavtaler eller ordninger som sikrer dem bonuser eller etterlønn i en periode etter at de har sluttet i jobben.

De høye lederlønningene har ført med seg en debatt om hvor store lønnsforskjeller vi skal godta. Men så lenge bedriftsstyrene er villige til å betale en så høy pris for arbeidskraften til lederne, vil lønningene fortsatt være høye. Det finnes nemlig ingen lover eller regler som setter grenser for hvor mye en leder skal tjene. Enkelte hevder at det er til bedriftens og de ansattes

? Hvilke mulige konsekvenser vil det få for samfunnet dersom halvparten av de unge kvinnene plusselig velgte typiske mannsyrker?

Lavlønsgruppe

beste å betale det det koster å lokke til seg den beste lederen. Andre mener at forklaringen ligger i at det stort sett er ledere som ansetter nye ledere, og at bedriftslederne dermed utgjør en liten gruppe som i for stor grad selv får sette prislappen på det arbeidet de utfører.

Individuell lønnsavtale

Kort oppsummert kan vi si det slik: Det er ikke lett å komme fram til hva som er rettferdig lønn. Og det er heller ikke rettferdighetsprinsipper som avgjør hvor høy lønn du får når du er ferdig utdannet. Lønna blir fastsatt i et arbeidsmarked der tilbud og etterspørsel av arbeidskraft kan ha større betydning enn utdanning og erfaring. I arbeidsmarkedet i dag blir det dessuten stadig mer vanlig at hver enkelt medarbeider forhandler fram en *individuell lønnsavtale*, som kanskje tar utgangspunkt i en tariff, men som åpner for at også personlige kvalifikasjoner, erfaring og forhandlingsteknikk teller med når lønna skal fastsettes.

De to partene i arbeidslivet

I det daglige har bedriftsledelsen og de ansatte mange felles interesser. De to partene samarbeider om å skape lønnsomme og trygge arbeidsplasser der alle trives og yter sitt beste. Men på noen områder har arbeidsgiver og arbeidstaker motstridende interesser, for eksempel når det gjelder lønn. Både arbeidsgiverne og arbeidstakerne har sine egne organisasjoner som blant annet tar seg av lønnsforhandlingene på vegne av medlemmene.

Fagforbund
Fagforening

- I 1899 ble Arbeidernes faglige landsorganisasjon i Norge stiftet, det som i dag er Landsorganisasjonen i Norge (LO). Denne store arbeidstakerorganisasjonen rommer en rekke landsomfattende *fagforbund* for ulike yrkesgrupper. Ute på arbeidsplassene er det *fagforeningene* som representerer de fagorganiserte (de som er medlemmer av en fagorganisasjon). Andre store arbeidstakerorganisasjoner, for eksempel Akademikerne og Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS), har en liknende oppbygging.

De ulike fagforeningene hadde i 2011 totalt 1,7 millioner medlemmer. Det betyr at over halvparten av alle norske arbeidstakere er fagorganisert. Særlig blant industriarbeidere og offentlig ansatte er et stort flertall medlemmer av en fagforening. Blant ungdom og kvinner er det færre fagorganiserte. Noen fagforbund har flere hundre tusen medlemmer, andre er små og spesialiserte og har kanskje bare noen få hundre medlemmer. Å melde seg inn i en fagforening er en frivillig sak.

Vedlegg 3: Teksten fra *Ny agenda*

Tenk over:

- Hva forbinder du med ordet velstand?



Noen bor ute mens de venter på å få kommunal bolig.

Velstandsutviklingen i Norge

Alle de norske regjeringene etter 1945 har kjent et sterkt ansvar for å kople velferdsordninger sammen med den økonomiske politikken og arbeidsmarkedspolitikken. De har arbeidet for en rettferdig fordeling av godene i samfunnet for at alle innbyggerne skulle kunne nyte godt av velferden og velstanden.

Fattigdom i Norge

Tidligere ble fattigdom sett på som en *objektiv tilstand*. Folk var fattige hvis de ikke hadde nok mat til å spise seg mette, hvis de frøs på grunn av dårlige klær, ikke hadde skikkelig bolig eller ikke fikk skolegang eller tilgang til helsetilbud hvis de ikke kunne betale for seg.

I dag er det mange som betrakter fattigdom som en *subjektiv tilstand* og et mer relativt fenomen. Folk opplever seg som fattige hvis de mangler det de fleste andre har, eller ikke kan delta i aktiviteter i samfunnet som de fleste andre har råd til. Dette har noe å gjøre med generasjonsforskjeller. Eldre vil ofte ikke oppleve seg som fattige selv om de er minstepensjonister. Unge mennesker i byer kan oftere oppleve seg som fattige hvis de ikke har råd til å delta i de aktivitetene som kameratene kan. Den subjektive opplevelsen av om en er fattig, er altså ofte avhengig av alder og hvor en bor.

Grensen for hvem som er fattig i Norge, og hvordan *fattigdom* kan bekjempes, har vært et politisk stridstema de siste årene. Det er vanskelig å gi en objektiv definisjon på fattigdom. Den vanligste definisjonen er at de som tjener under halvparten av en «normalinntekt» er fattige. Etter denne definisjonen er det litt over 100 000 fattige i Norge.

SV definerer fattigdom noe videre og regner med om lag 350 000 fattige. En enslig minstepensjonist har en årlig pensjon på 136 296 kroner (mai 2008). Etter deres definisjon er dermed alle enslige minstepensjonister fattige. Tror du alle disse minstepensjonistene i Norge opplever seg som fattige?

Studenter holdes utenfor fordi de gjennom studielån kan ha en viss levestandard uten å ha særlig stor inntekt.

Vi betrakter gjerne Norge som et rikt land med små sosioøkonomiske forskjeller, der fattigdommen nærmest er utryddet. De fleste innbyggerne her i landet har en inntekt eller en trygd de kan leve av. Det er sjelden å se folk som er fattige i betydningen at de mangler mat, klær eller et sted å bo. Men noen er fattige også i dag (se rammeteksten over). Gjennomsnittet av befolkningen har en materiell levestandard langt over det folk flest hadde for 50–60 år siden. Flertallet i Norge

Vedlegg 4: Oppgavene elevene fikk

Oppgaver til teksten «Fattigdom i Norge». Onsdag 24. januar 2018.

1. Du skal forklare 17 ord som står i teksten.

Ordene skal forklares ved hjelp av synonymer eller antonymer.

Dersom du velger å forklare ordet ved hjelp av et synonym, så skriver du at: «... betyr det samme som ...»).

Dersom du ønsker å forklare ordet ved hjelp av antonymer, så skriver du at «...betyr det motsatte av...»).

Dersom du heller ønsker å forklare ordet med dine egne ord, gjør du det.

Poenget er å se om du har forstått ordene du forklarer, uavhengig av hvilken metode du bruker i din forklaring!

Dersom det er noen av ordene du ikke klarer å forklare, så skriver du det, sammen med årsaken til at du ikke klarer å forklare ordet.

2. Dette er ordene du skal forklare:

- a. Fattigdom
- b. Objektiv tilstand
- c. Subjektiv tilstand
- d. Mette (bøyd form av grunnformen *mett*)
- e. Frøs (bøyd form av grunnformen *fryse*)
- f. Bolig
- g. Mangler (bøyd form av grunnformen *mangle*)
- h. Aktiviteter (bøyd form av grunnformen *aktivitet*)
- i. Generasjonsforskjeller (bøyd form av grunnformen *generasjonsforskjell*)
- j. Grensen (bøyd form av grunnformen *grense*)
- k. Politisk stridstema
- l. Definisjon
- m. Minstepensjonist
- n. Pensjon
- o. Opplever seg (bøyd form av grunnformen *oppleve seg*)
- p. Levestandard
- q.inntekt

3. Til slutt skriver du hva slags hjelpemidler du brukte for å forklare ordene.

Vedlegg 5: Intervjuspørsmålene

Intervju av 4 elever torsdag 1. mars 2018.

- Intervju av 2 elever fra gruppe 1
- Intervju av 2 elever fra gruppe 2

Semistrukturert intervju, 4 faste spørsmål. Under-/oppfølgingsspørsmål til hver enkelt elev ut fra det de svarer.

Faste spørsmål:

1. brukte du hjelpemidlene du kunne bruke? – hvis ja, hvilke? Hvis nei, hvorfor ikke?
2. brukte du konteksten (teksten) da du skulle forklare ordene? –gikk du tilbake til teksten for å forstå betydningen av ordet i den sammenhengen det stod i?
Hvorfor/hvorfor ikke?
3. hva er det som gjør det vanskelig å forstå ordene i en norsk fagtekst? – ordenes form eller konteksten/sammenhengen som hindrer forståelsen?
4. hvordan går du frem for å forstå ord i en norsk fagtekst? – din læringsstrategi?