

Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring

Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad
Universitetet i Oslo og Høgskolen i Hedmark

Alle de internasjonale undersøkelsene av leseferdigheter som Norge har deltatt i siden begynnelsen av 1990-tallet, forteller om prestasjonsforskjeller mellom gruppene av første- og andrespråkslesere. Sitater fra den eldste og den nyeste av rapportene illustrerer dette:

[...] second language students in Sweden and Norway also scored well below students who spoke the official language (Elley 1992:60)

I Norge er prestasjonsgapet mellom etnisk norske og elever med innvandrerbakgrunn gjennomgående stort i alle fag [dvs. matematikk, naturfag og lesing] (Kjærnsli m.fl. 2007:223)

Disse forskjellene inngår i et større bilde der elever i norsk skole presterer nokså gjennomsnittlig sammenliknet med elever i andre land. I den siste PISA-undersøkelsen ligger Norge under OECD-gjennomsnittet i lesing, og når prestasjonene i 2006 sammenliknes med tidligere år, konkluderer man med at nedgangen i leseferdigheter er stor (Kjærnsli m.fl. 2007:252). Den nasjonale bekymringen for den allmenne lesekompetansen har vært stigende siden de første PISA-resultatene ble presentert i 2000. Derfor er det arbeidet med en lang rekke tiltak nasjonalt og lokalt. I departementets strategiplan *Gi rom for lesing* (UFD 2005) kobles målet om å styrke leseferdigheten til mål om å øke bevisstheten om lesing som grunnlag for annen læring og til mål om å styrke lærernes kompetanse i leseopplæring, litteraturformid-

ling og bruk av skolebibliotek. Med innføringen av de nye læreplanene i *Kunnskapsløftet* (LK06) skal arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke avgrenses til de første skoleårene, men være del av arbeidet med alle fag gjennom hele grunnopplæringen, det vil si til og med videregående opplæring. Leseopplæring har i høy grad vært forbundet med grunnleggende opplæring. De siste tiårene har det imidlertid vært en voksende oppmerksomhet mot betydningen av å videreutvikle leseferdigheter oppover i klassetrinnene (Bjørkavåg 1990, Bjørvand og Tønnessen red. 2002, Kulbrandstad 2003, UFD 2005). Denne artikkelen er ment som et bidrag til å øke innsikten om leseopplæring i videregående skole, nærmere bestemt kjennskapet til lesepedagogiske utfordringer som er særlig relevante for minoritetsspråklige ungdommer. Vi vil både gjøre greie for forskningsbasert kunnskap om hva en slik lesepedagogikk kan inneholde, og se nærmere på konkrete klasseromsrelevante eksempler på tilrettelegging. Eksemplene er hentet fra læreverket *Stemmer* (Gjernes m.fl. 1997-1999) – et læreverk i norsk som andrespråk for dette trinnet. I læreverket forankres arbeid med språk og grunnleggende ferdigheter i konkrete tekster – både skjønnlitterære tekster og sakprosaetekster. Som del av forfatterteamet hadde vi hovedansvaret for oppgaver for å utvikle leseferdighetene og ordforråd. Det er også disse områdene vi vil konsentrere oss om her. Det er temaer der vi hver for oss har arbeidet både teoretisk og med empiriske undersøkelser (bl.a. Kulbrandstad 1998, Golden 2005). Når vi her ønsker å se arbeid med lesing og ordforråd i sammenheng, skyldes det blant annet et forskningsfunn som har fått stadig større oppmerksomhet, nemlig det at mindre bredde i ordforrådet på andrespråket regnes som én viktig forklaring til at minoritetsspråklige elever som gruppe skårer lavere på leseforståelsesoppgaver (f.eks. Sweet og Snow 2002).

Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring

Både i grunnskolen og i videregående har elever med innvandringsbakgrunn lavere gjennomsnittskarakterer enn elever med majoritetsbakgrunn (Hægland og Kirkebøen 2007). Elever med innvandringsbakgrunn er imidlertid ingen ensartet gruppe. I analysen av karakterene i videregående heter det:

Det er en tydelig forskjell etter innvandringsbakgrunn, der elever med norsk bakgrunn har de beste resultatene, innvandrere [dvs. elever født

utenlands av ikke-norske foreldre] har de laveste gjennomsnittskarakterene og etterkommere [dvs. elever født i Norge av to utenlandsfødte foreldre] har et resultat som plasserer seg omtrent midt mellom de andre to gruppene. (Hægland og Kirkebøen 2007:53)

Støren, Helland og Grøgaard (2007) finner samme tendens i en bredt anlagt undersøkelse de har gjennomført i flere årskull med elever fra videregående opplæring. Tendensen er den samme også når de skiller mellom elever med ikke-vestlig, vestlig og skandinavisk bakgrunn (skandinavisk tilsvarende da majoritetsbakgrunn). Innad i gruppen med ikke-vestlig bakgrunn finner forskerne betydelige forskjeller mellom ulike nasjonalitetsgrupper. Samtidig registrer de forbedringer over tid i progresjonen minoritetselevne har i opplæringsløpene. Dette forklares med "en særlig sterk skolemotivasjon blant svært mange minoritetselever". Likevel er ikke karaktergjennomsnittet blitt bedre:

[Dette kan] ha sin bakgrunn i at flere minoritetselever med svakt grunnlag nå er begynt i videregående, slik at dette trekker gjennomsnittet ned, selv om mange elever jobber hardt og mange klarer seg svært bra. Dermed vil spredningen bli stor (Støren m.fl. 2007:88)

Den elevgruppen vi særlig er opptatt av i denne artikkelen, er minoritetsungdom som har relativt gode muntlige kommunikasjonsferdigheter i hverdagssituasjoner, men som sliter med de kravene en skriftspråksorientert skole stiller dem overfor. Andrespråksforskningen har identifisert dette som én av de grunnleggende utfordringene for elever som utdanner seg på et språk de lærer som del av en suksessiv tospråklighet, dvs. når innlæringen av det ene språket (her: skolespråket) starter etter innlæringen av morsmålet. Forskningen anslår at det å lære et nytt språk så godt at det kan brukes fullt ut som redskap i skolesammenheng, vanligvis tar mellom fem og sju år (f.eks. Cummins 2000, Hyltenstam 1996, Wong Fillmore 1983). I denne perioden har elevene behov for å arbeide systematisk med språket og med å videreutvikle lese- og skriveferdighetene sine, og skolen må tilpasse opplæringen slik at elevene kan lære fag samtidig som de utvikler skolespråket. Selv om vår oppmerksomhet er rettet mot elever som er i en slik situasjon, vil mye av det vi omtaler, selvsagt også kunne være relevante tilnæringsmåter for andre grupper elever som sliter med lesing i de ulike skolefagene.

Kunnskapsløftet

I *Kunnskapsløftet* favner skolens systematiske arbeid med å utvikle elevenes leseferdigheter altså videre enn tidligere. Selv om norskfagene fortsatt har et hovedansvar, er arbeidet med lesing som en grunnleggende ferdighet beskrevet i alle fag. I læreplanen for naturfag er arbeidet med lesing for eksempel forstått slik:

Å kunne lese i naturfag dreier seg om å samle informasjon, tolke og reflektere over innholdet i naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker og på Internett. Lesing i naturfag forutsetter også lesing av bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler (LK06)

Lesing i fagene er variert. Elevene skal lese og kunne nyttiggjøre seg tekster i ulike sjangrer. Tekstene de møter, kan være trykte eller digitale. De fleste tekstene kan karakteriseres som multimodale – de er satt sammen av verbalspråklig tekst, bilder, grafer, ulike diagrammer osv. Når tekstene er digitale, kan de i tillegg bestå av film og lyd. Selv om det i mange fag lenge har vært tradisjon for å gå ut over læreboka og bringe inn annet relevant stoff i klasserommene, har det siste tiårets utvikling av Internettet likevel skapt en helt ny situasjon. Elevene kan nå raskt og enkelt få tilgang på enorme mengder informasjon som ikke er kvalitetssikret på samme måte som trykte tekster vanligvis er. I dagens samfunn blir informasjonsbehandling dermed en sentral del av lese- og skriveferdighetene (se Kulbrandstad 2005, 2006). Vi kan legge merke til at dette er fulgt opp i læreplansitatet fra naturfag der evnen til å søke og vurdere informasjon er inkludert i arbeidet med lesing.

I arbeidet med skolefagene forutsettes det at elever i videregående opplæring kan samarbeide med andre og bruke norsk som basisspråk. De må kunne lytte til gjennomgang av komplisert fagstoff på norsk, de må selv kunne bruke norsk muntlig i ulike læringsaktiviteter, og ikke minst må de altså kunne lese og skrive et bredt spekter av tekster i ulike sjangrer med forskjellig faglig innhold. Den som underviser minoritetsspråklige elever, erfarer derfor raskt betydningen av det gamle slagordet om at alle lærere er norsklærere. *Kunnskapsløftet*'s fokus på grunnleggende ferdigheter på tvers av fag er én måte å synliggjøre et slikt felles ansvar for språkopplæringen på. De spesielle utfordringene til minoritetsspråklige elever er imidlertid ikke omtalt i planene for de ulike fagene. Lærere må derfor bli bevisst disse

utfordringene og mulige peilepunkter for opplæringen på andre måter enn gjennom læreplanen. Etter vår oppfatning er ett viktig poeng i skolens tilrettelegging for denne elevgruppen at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene ikke må skje isolert. Man må arbeide med de ulike ferdighetene i sammenheng og dessuten koble språk og fag slik at man i alle fag utforsker fagets ordforråd og typiske sjangrer i forbindelse med innlæringen av nytt fagstoff.

Skolefagenes tekster

I omtalen av arbeidet med lesing som grunnleggende ferdighet i læreplanene i de ulike fagene i Kunnskapsløftet, kobles beskrivelsen av lesekompetanse med tekstene elevene vil møte. I sitatet fra naturfagsplanen ovenfor nevnes for eksempel mange og varierte tekster: naturfaglige tekster, brosjyrer, aviser, bøker, Internett, bruksanvisninger, oppskrifter, tabeller, ulike diagrammer og symboler. Nedenfor ser vi tilsvarende eksempler fra læreplantekstene i tre andre fag. Inntrykket av tekstmangfold forsterkes.

Tekster nevnt i avsnittet om lesing som grunnleggende ferdighet i læreplaner i Kunnskapsløftet

<i>Samfunnsfag</i>	<i>Mat og helse</i>
Faglige tekster	Faglige tekster
Skjønnlitteratur	Oppskrifter
Bilder	Bruksanvisninger
Film	Varemerking
Tegninger	Reklame
Grafer	Informasjonsmateriell
Tabeller	Andre sakprosattekster
Globus	
Kart	<i>Kroppsoving</i>
Oppslagsverk	Fagspesifikke tekster
Aviser	Kart
Internett	Symboler

I norskopplæringen står skjønnlitterære tekster sterkt. Samtidig har norskfaget også tradisjon for å arbeide med studieteknikker (Kulbrandstad m.fl. 2005). I dette arbeidet er det helst ulike typer sakprosa tekster som brukes. Når tekstuniverset blir mer sammensatt, øker kravene til den enkelte leseren om å bli mer strategisk. Det innebærer at leserne må være mer bevisste formålet med lesingen av den konkrete teksten de har foran seg. Skal de bare orientere seg i hva teksten handler om? Er de på jakt etter en spesiell opplysning? Skal de lære seg hovedinnholdet, eller skal de bruke teksten til å lære om noe spesielt? Skal de lese teksten som eksempel på noe, som ledd i en estetisk opplevelse eller som en instruksjon for handling? De mange ulike leseformålene forutsetter at leserne kjenner og kan bruke ulike lese-teknikker og lesemåter. Det er for eksempel helt grunnleggende å kunne regulere hastigheten etter formålet. Skal man lese en tekst grundig for å tilegne seg et lærestoff, senker man tempoet. Er man på jakt etter informasjon om et emne og har fått mange treff på et søk på Internettet, må man kunne skimme tekstene raskt for å orientere seg om hva de handler om. En forutsetning for å kunne bruke leseferdighetene i møtet med ulike tekster i læringsarbeidet er at man behersker de grunnleggende tekniske ferdighetene så godt at man ikke trenger å bruke kreftene sine på selve lesingen, men kan konsentrere seg om innholdet.

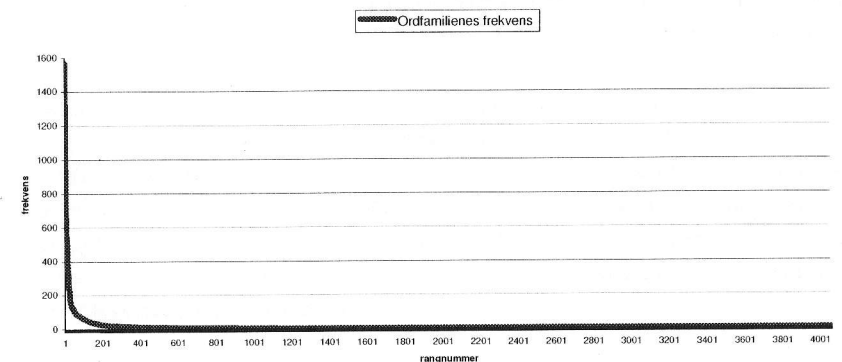
Når vi snakker om skolens tekster, kommer vi selvsagt ikke utenom læreboktekster. I opplistingene fra læreplanene ovenfor, kan vi imidlertid legge merke til at læreboktekstene ikke nevnes eksplisitt. Antakelig er det likevel slike tekster man først og fremst tenker på når man bruker betegnelser som naturfaglige tekster, faglige tekster (samfunnsfag, mat og helse) og fagspesifikke tekster (kroppspøving). Uansett læreplanformuleringer viser forskning at læreboka har en sentral plass i det tekstuniverset elevene møter i den norske skolehverdagen (Skjelbred 2006). De lærebøkene dagens elever skal lese, kjennetegnes av multimodalitet. Den verbalspråklige hovedteksten (brødteksten) deles opp på ulike måter, helst med overskrifter på ulike nivåer. Det brukes bilder, diagrammer, figurer og andre ulike symboler og illustrasjoner. Farger eller andre typografiske virkemidler kan videre brukes bevisst i struktureringen av kapitler og tekster. I tillegg til brødteksten og ulike illustrasjoner, møter elevene oftest ulike kortere skrevne tekster, som bildetekster og sitater. I noen bøker finnes sammendrag, nøkkelord og oppgaver. Å lære å orientere seg i læreboktekstene og de ulike mulige tekstelementene, er en viktig del av det lesestrategiske arbeidet. Innsikt i tekstoppbygging og ulike sjangrer kan være til stor hjelp for mange minoritetsspråklige elever fordi

selve brødteksten erfaringsmessig ofte vil inneholde mange ord og uttrykk de ikke forstår. I Prosjekt Lærebokspråk (Golden og Hvenekilde 1983) ble ordforrådet i ulike skolefags tekster utforsket nettopp med tanke på de utfordringer minoritetsspråklige elever møter når de skal lese læreboktekster på norsk for å tilegne seg fagkunnskap. I det følgende oppsummerer vi noen sentrale funn fra denne forskningen. De utgjør et viktig kunnskapsgrunnlag for det vi senere skal gjennomgå, eksempler på aktiviteter som fremmer ordlæring med utgangspunkt i tekster elevene leser på skolen.

Ordforrådet i læreboktekster

Prosjektet Lærebokspråk gav oss verdifull innsikt i hvilke ordtyper som faktisk forekommer i lærebøker og fordelingen av dem. Felles for alle fag er at noen ordtyper brukes veldig ofte, mens andre brukes sjelden. Hvis vi lager en grafisk framstilling av ordene, vil den – når vi starter med det ordet som forekommer oftest og fortsetter med ordene etter fallende frekvens – ha en form som den som er vist i figur 1. Der ser vi at det er noen få ord som har høy frekvens, mens det er mange ord som har lav frekvens. Figuren er en framstilling av ordforrådet i en samling med geografitekster fra grunnskolen. Totalt er det litt over 4000 ordfamilier i disse bøkene, men det er bare 250 ordfamilier som forekommer flere enn 20 ganger og kun 54 som forekommer flere enn 100 ganger. Enda mer overraskende er det at omtrent halvparten av alle ordene forekommer bare én gang! Dette gjelder altså selv når ulike bøyingsformer av samme ord (slik som *regne, regner, regnet*) og ord fra andre ordklasser som tilhører samme ordfamilie (*regn, regne, regnfull*) er slått sammen, altså når opptellingen er gjort på rotlemmanivå.

Figur 1: Ordforrådet i geografibøker sortert etter fallende frekvens



Siden alle tekster av en viss størrelse har denne profilen, er det naturlig å dele ordforrådet inn i tre grupper etter hvilken frekvens de har: de høyfrekvente ordene, de mellomfrekvente ordene og de lavfrekvente ordene. Det er selvfølgelig ingen klare grenser mellom disse gruppene, det er glidende overganger. Men med utgangspunkt i figuren kan vi si at ordene som ligger på den delen av kurven som nesten er vertikal, er høyfrekvente. Tilsvarende er de ordene som ligger på den delen som nærmest ser horisontal ut, lavfrekvente. Ordene som befinner seg mellom disse, altså i svingen, er mellomfrekvente. Det er følgelig bare noen få forskjellige ord som er høyfrekvente, men fordi de forekommer så ofte, utgjør de allikevel en relativt høy prosent av ordene i teksten. I tekstsamlingen som ligger til grunn for figur 1, utgjør de 54 høyfrekvente ordfamiliene 47 % av det totale ordforrådet. De lavfrekvente ordene er det – som før nevnt – svært mange av, men siden de forekommer så sjelden, utgjør de en mindre del av ordmassen enn en kunne tro (mellom 20 og 25 % i den samme tekstsamlingen avhengig av hvor grensen settes).

Leseforståelse

I rapporten *Reading for understanding* (RAND 2002, Sweet og Snow 2002) har en gruppe forskere fra USA oppsummert forskningsbasert kunnskap om leseforståelse og formulert en forskningsagenda, begge deler med det formålet å bedre leseundervisningen. Sweet og Snow peker på tre svakheter ved dagens kunnskapsbase. Det er at vi ikke vet nok om: klasserommets utfordringer, det å lese for å lære i fagene og mangfoldet i elevbakgrunner. Leseforståelse defineres i rapporten ved hjelp av en modell med tre dimensjoner: leseren, teksten og aktiviteten. Vi kan merke oss definisjonens framheving av interaksjon og involvering. Leserens må være aktiv i forståelsesprosessen.

We define reading comprehension as the process of extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. The reading comprehension process includes three dimensions: the reader, the text, and the activity. These three dimensions define a phenomenon that occurs within a larger sociocultural context. (Sweet og Snow 2002:23-24)

Framhevingen av aktiviteten gir et nytt perspektiv. Hensikten er å rette oppmerksomhet mot at lesing ikke skjer i noe vakuum: “It [reading] is done for a purpose, to accomplish some task” (Sweet og Snow 2002:27). Aktivitet er også en interessant dimensjon i forhold til klasseromspraksiser fordi leseundervisning ofte vil dreie seg om å gjøre elevene fortrolige med ulike aktiviteter i lesing. Tar vi utgangspunkt i modellen, kan vi konstatere at vi allerede har beskrevet flere trekk som er utgangspunkt for den situasjonen vi behandler i artikkelen: leserne (en gruppe minoritetsspråklige elever i videregående opplæring), tekstene (skolefagene tekster, særlig læreboktekster) og den sosiokulturelle konteksten (norsk videregående opplæring etter *Kunnskapsløftet*). I det følgende skal vi først koble noen trekk ved de leserne vi her er opptatt av med et særlig kjennetegn ved tekstene, nemlig at de er skrevet på leserens andrespråk. Resten av artikkelen dreier seg om å belyse variasjoner i aktivitetsdimensjonen gjennom å presentere og begrunne ulike tilnæringsmåter som fremmer lesing av tekster og arbeid med å utvikle ordforrådet med utgangspunkt i de leste tekstene.

Hvorfor er det vanskeligere å lese på andrespråket?

Hva kan så grunnen være til at mange minoritets elever har større utfordringer med å lese fagtekster enn de jevngamle klassekameratene som har norsk som morsmål? Det er ikke bare ett svar på dette spørsmålet. Svaret vil avhenge av den enkelte teksten og lesesituasjonen og av den enkelte leseren. Likevel kan vi på basis av forskning si at det som oftest skaper vansker, er språklige forhold. Manglende kjennskap til ord er én viktig forklaring, men også referanserammer og manglende bakgrunnskunnskaper kan bidra til forståelsesproblemer. Forskningen har også pekt på elevenes metakognitive innsikt som en mulig utfordring. Mange svake lesere mangler, eller utnytter ikke, innsikt i hva det vil si å forstå en tekst og i egen styrke og svakhet som leser (Kulbrandstad 1998, 2003). Den siste forklaringen som skal nevnes her, er utfordringen en del elever har med å utvikle seg til strategiske og kritiske lesere. Det er ikke alle skolesystemer som legger like mye vekt på elevenes egne meninger og synspunkter som det norske. I noen land oppfattes skolens tekster som autoriteter som skal leses og læres utenat. Tanken på å vurdere, forholde seg til kritisk til eller stille spørsmål ved tekstene er fjern. Noen minoritets elever kan være preget av et slikt syn på tekster, og dette kan også føre til at de nærmer seg tekstene på andre måter enn vi forventer i den norske skolen.

Språklige vansker vil likevel måtte regnes som den grunnleggende utfordringen for dem som skal lese og lære via andrespråket. Tekstene elevene møter, vil være preget av mange ukjente ord og uttrykk. De er ikke skrevet for andrespråkslesere spesielt, men med tanke på elever med høy kompetanse (tilsvarende morsmålskompetanse) i norsk. Det er derfor viktig å bistå elevene slik at de ikke gir opp lesingen av fagtekster ved det første ukjente ordet de støter på. Andrespråksleserne har nemlig lett for å være for opptatt av ordnivået. Mange tror at det å forstå en tekst vil si å forstå alle ordene i teksten. Selv om det er rett at ordforståelse er en sentral forutsetning for leseforståelsen, er det imidlertid i praksis ofte ikke nødvendig å forstå absolutt alle ordene for å få en tilstrekkelig forståelse. Det kommer blant annet an på hvilket formål den aktuelle lesingen har. Det kommer også an på om ordet man ikke forstår, hører hjemme i sentrale eller mer perifere deler av teksten. Siden bredden i ordforrådet ofte er mindre på andrespråket, vil mange minoritets elever ha en utfordring akkurat på dette punktet. For mange vil det derfor være nødvendig å utvikle det vi kan kalle kompenserende lesestrategier. I det følgende vil vi kort omtale hvordan man kan arbeide for å utvikle slike. For en grundigere gjennomgang vises det til Kulbrandstad (2003).

Innsikt i hva det innebærer å forstå en tekst

Når elever utfordres til å beskrive hva som kjennetegner en god leser, er det ofte de mer tekniske sidene ved lesingen de snakker om. Et typisk svar er at en god leser er en som leser fort og uten feil. Selv om andrespråksbrukere ofte leser noe langsommere enn jevngamle førstespråksbrukere, er det likevel mange som ikke har særlige problemer med avkodingen, det vil si med de tekniske ferdighetene. Tenåringen Daud, som deltok i et forskningsprosjekt, var en slik elev. Etter å ha lest en læreboktekst i samfunnsfag erklærte han at han forstod alt. Forståelsesspørsmålene han svarte på, avslørte imidlertid at denne egenvurderingen ikke stemte. I en oppfølgende samtale forklarte Daud at det han mente, var at han forstod alle ordene. Måten han arbeidet med lesingen på, var at han leste gjennom hele teksten først og så gikk tilbake og begynte å memorere som best han kunne. En slik tilnærming førte til at eleven ofte kunne gjengi nesten alt som stod i de første avsnittene i tekstene. Han var videre flink til å merke seg faktaopplysninger, men ikke like flink til å svare på spørsmål om forhold som var

indirekte uttrykt. Han var heller ikke bevisst at noen deler av teksten var mindre viktig. Han hadde med andre ord problemer med å finne fram til det vesentlige stoffet, eller han visste ikke at han burde gjøre det. Vi kan si at hans metakognitive innsikt om lesing og egne leseprestasjoner var lav (Kulbrandstad 1998 og 2003).

Det vi blant annet kan lære av tilfellet Daud, er at det er viktig å snakke med elevene om hva det vil si å forstå tekster. Ikke alle deler av en tekst er like sentrale, og ikke all viktig informasjon er eksplisitt gitt. Vi har lett for å tenke at det først og fremst er når vi leser lyrikk, at vi må lese mellom linjene for å forstå. Men også sakprosa tekster forutsetter at vi bruker bakgrunnskunskapene våre aktivt i forståelsesprosessen og selv trekker slutninger. Når lærere lager spørsmål til tekster, vil den typen spørsmål som lages, indirekte bidra til å forme elevenes oppfatning av hva som er viktig og mindre viktig, og dermed hvordan de bør lese og forstå tekster i det aktuelle faget. Hvis læreren først og fremst stiller spørsmål der svaret kan hentes rett ut av en fagtekst (dvs. spørsmål om hvem, hva, hvor, når og hvorfor – hvis årsaksforholdet er direkte uttrykt i teksten), signaliserer man at tekster består av faktakunnskaper som kan pugges. Spørsmål som oppfordrer elevene til å lese mellom linjene, og spørsmål som signaliserer at de må gjøre seg opp en mening basert på det de har lest, gir signaler om at forståelsesprosessen er mer kompleks, at elevene må være aktive for å få tak i sammenhenger og underliggende meninger. For læreren er det også viktig å hjelpe elever til å vurdere hvilke deler av teksten som er mest vesentlig for dem i gitte situasjoner. I observasjoner av prosjektarbeid i skolen har vi lagt merke til elever som har brukt uthevingstusj på papiirutskrifter i jakten på viktig informasjon. Problemet er bare at alt eller for mye utheves. Det å sirkle inn den sentrale informasjonen i fellesskap, gjennom bruk av understreking, uthevingstusjer, nøkkelordskriving eller sammendraging, er arbeid som kan bidra til at elevene blir bedre og mer strategiske lesere. For minoritets elevene som ofte møter tekster som egentlig er språklig for vanskelig for dem, kan øvelser i å rette oppmerksomheten mot det vesentlige, være helt nødvendig for at de skal kunne lykkes med faglesingen. Det kan også hjelpe dem i prosessen med å velge bort noe. Eksempel 1 og 2 illustrerer måter man kan arbeide med dette på i klassen.

Eksempel 1

Å skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon

Velg en fagtekst fra en lærebok. Les gjennom teksten og gjør følgende oppgaver:

- Legg teksten bort og skriv så ned for deg selv hva du synes var den viktigste informasjonen i teksten. Noter til slutt andre ting du husker fra teksten.
- Les gjennom teksten en gang til. Sett strek under det du mener er viktig informasjon. Hvis du nå synes noe mer eller noe annet er viktig enn det du skrev i a, så setter du selvsagt strek under det.
- Hvor godt stemmer det du svarte i a og i b, overens?
- Diskuter i klassen hva som er vesentlig og hva som er mindre vesentlig informasjon i teksten. Er dere i klassen enige, og er dere enige med læreren?
- Hvorfor er det viktig å kunne skille mellom vesentlig og mindre vesentlig informasjon når du leser en fagtekst?

Eksempel 2

Inn i teksten

Noter overskriftene som brukes i teksten, på et eget ark. Hva tror du teksten handler om når du ser disse overskriftene? Noter stikkord for deg selv. Diskuter eventuelt i klassen.

Leseforståelse

Arbeid med teksten på denne måten

- Les teksten og prøv å få tak i hovedinnholdet. Les videre selv om det er noen ord du ikke skjønner. Prøv å konsentrere deg om å få tak i det viktigste.
- Vurder tekstens vanskelighetsgrad etter at du har lest den. Synes du teksten var: veldig vanskelig, ganske vanskelig, middels, ganske lett, veldig lett, eller vet du ikke?
- Noter stikkord om hva teksten handler om. Gjør det uten å se tilbake i teksten. Var det noe i teksten du ikke fikk helt tak i? Prøv å formulere hva dette er.
- Hvordan stemmer det du trodde teksten ville handle om, med det teksten faktisk handlet om?
- Les teksten om igjen. Konsentrer deg også nå om å få med deg det viktigste.
- Se på det du skrev etter at du hadde lest teksten én gang. Føy til nye momenter, eller stryk momenter du har skrevet.
- Hva synes du er det viktigste innholdet i denne teksten?
- Hva synes du om tekstens vanskelighetsgrad nå? Har du forandret mening?
- Diskuter i klassen hva som er det viktigste i teksten, hvor vanskelig dere synes teksten er, og måter å arbeide med teksten på.

Ordforråd

Plukk ut fem ord fra teksten som du ikke skjønnte. Diskuter betydningen av dem i klassen. Var det mulig å skjønne setningen selv om du ikke skjønnte ordet?

Å forberede tekstlesingen

Bakgrunnskunnskapene våre er en vesentlig forutsetning for forståelsen. Tekster innenfor emneområder vi kan mye om, er lettere å lese enn tekster innenfor områder der vi ikke kan så mye. Forarbeid der man bygger kunnskapen om emnet før elevene starter lesingen, er følgelig en god pedagogisk strategi. Slikt forarbeid bør dreie seg både om å etablere generell kunnskap i emnet, men for minoritets elever også om å introdusere og aktivere ord og uttrykk som er sentrale i tekstene som skal leses. Eksempel 3 illustrerer en forarbeidsoppgave. I læreverket *Stemmer* er slike oppgaver plassert under overskriften "Inn i teksten" (jf. også eksempel 2). Oppgaven i eksempel 3 har til hensikt å gi elevene en viss innsikt i hva en husmannsplass er, og hva uttrykket *sitte på huk* betyr, slik at de har bedre muligheter til å forstå Oscar Braatens korttekst "Kjerringa som satt på huk". Vurderingen er at de vil ha små muligheter til å skjønne hva Braatens tekst handler om uten denne kunnskapen.

Eksempel 3

Inn i teksten

Hva er en husmannsplass, og hva betyr *å sitte på huk*? Slå eventuelt opp i en ordbok eller et leksikon for å finne det ut.

I lærebøkene støtter overskriftene og bildene normalt innholdet i den verbalspråklige teksten. Derfor er det en klok strategi å lære elevene å lese overskrifter nøye og studere bildene og bruke dette til å tenke gjennom hva de tror teksten vil handle om (jf. eksempel 2 ovenfor). Overskrifter skal nettopp hjelpe leserne til å mobilisere bakgrunnskunnskapen om tekstinnholdet. Elevene bør derfor få råd om at alle ordene i overskriftene må ansees som viktige. Hvis de ikke forstår disse ordene, bør de finne ut av betydningen før de leser videre, slik de rådes til i oppgaven i eksempel 3. I skjønnlitteratur kan overskrifter ha andre funksjoner. Derfor kan man vri på oppgaven, slik som i eksempel 4 der overskriften brukes til å få elevene til å assosiere rundt

temaet. Dette hjelper dem til å aktivere det de kan. Gjennom å dele assosiasjonene med andre kan de kanskje også lære noen nye ord innenfor tekstens tema før de skal lese.

Eksempel 4

Inn i teksten

Hva tenker du på når du leser tittelen "Sorgfugler"? Skriv ned assosiasjonene dine. Les det du har skrevet, høyt for en klassekamerat.

Noen ganger inviterer også skjønnlitterære overskrifter til at man mer direkte mobiliserer bakgrunnskunnskapene om en situasjon eller et tema som behandles. Dette er hensikten i det neste eksempelet som er forarbeid til novellen "Landssvik" av Agnar Mykle.

Eksempel 5

Inn i teksten

Hva tror du teksten handler om ut fra tittelen og ut fra kunnskap om at den er skrevet i 1948?

Hvordan fremme forståelse under selve lesingen?

Det er viktig å få elevene til å innse at det å forstå er en aktiv prosess. Hvis teksten oppleves som vanskelig, må de derfor øke aktivitetsnivået under lesingen. De kan for eksempel stoppe opp og tenke gjennom hva de har fått med seg så langt, hva de synes er vanskelig og hva de tror teksten vil handle om i fortsettelsen. For å illustrere dette kan elevene gjennomføre slike tiltak i par eller grupper, eller læreren selv kan modellere hvordan man kan gjennomføre oppgaver av dette slaget. Tradisjonelle studietekniske oppgaver som å finne nøkkelord for hvert avsnitt og øve seg på å gjenfortelle innholdet ut fra nøkkelordene, er også viktige bidrag til aktivt arbeid med forståelsen (se eksempel 6). En annen vri er å samtale med elevene om hva de gjør og hva de kan gjøre, dersom de ikke forstår en sekvens (f.eks. lese videre og se om det hjelper, lese avsnittet om igjen, lese høyt, slå opp et ord, vurdere om illustrasjonene kan hjelpe, be om hjelp).

Eksempel 6

Les eventyret. Før du gjør oppgavene bør du lese rammen om nøkkelord.

- a. Gjenfortell eventyret muntlig ved hjelp av nøkkelord. Når du arbeider med å velge ut nøkkelord fra en tekst, arbeider du samtidig også med forståelsen av det du har lest. Når du skal gjenfortelle et eventyr, er det hovedinnholdet som er det viktigste å huske. Det er ikke meningen at du skal kunne eventyret utenat. Tvert imot er du fri til å forme dine egne setninger, og du kan eventuelt også trekke fra eller legge til noen momenter.
- b. Les de to første avsnittene om igjen. Lukk så igjen boka og prøv om du greier å gjenfortelle innholdet i avsnittene ved hjelp av følgende nøkkelord:
liten landsby
mektig høvding
rådgivere: Så bra!
rådgiver lavest rang: Alt henger sammen
- c. Diskuter i klassen om nøkkelordoversikten fungerte godt, eller om den burde ha sett annerledes ut.
- d. Lag dine egne nøkkelord til resten av eventyret og øv deg på å gjenfortelle det ved hjelp av disse ordene. Hvordan fungerte det? Hadde du og de andre i klassen valgt ut de samme ordene? Diskuter.

Hvordan kan etterarbeid bidra til å fremme forståelse?

I norsk skole har vi tradisjon for å legge mer vekt på etterarbeid enn på forarbeid og på arbeid underveis i lesingen. I klasserom med elever fra språklige minoriteter er det viktig å tenke på alle disse tre fasene i leseprosessen. Etterarbeidsfasen bør utnyttes på en slik måte at elevene i tillegg til å arbeide med tekstforståelsen også får arbeide aktivt med språket. Skal fagspråket bli en integrert del av elevenes språkkompetanse, må det legges til rette for etterarbeid av fagstoffet i ulike språkkompetansesituasjoner. Det vil si at eleven både bør arbeide i muntlige situasjoner, for eksempel i par- eller gruppearbeid, og i skriftlige situasjoner, for eksempel gjennom skriveoppgaver av ulike slag (se eksempel 7 og 8).

Eksempel 7

- a. Hvilke faktaopplysninger om vanlige folks liv kan du trekke ut av disse to tekstene av Eilert Sundt? Tenk deg at du skal skrive om dette i et lek-sikon eller en faktabok. Hvordan ville du da skrive om de samme opp-

lysningene? Skriv et utkast.

- b. Sammenlikn utkastet ditt med Sundts måte å presentere stoffet på. Hva tror du han ville oppnå med å fortelle om forskningen sin slik han gjør? Hvordan liker du skrivemåten hans? Begrunn svaret ditt.

Eksempel 8

Hvilket inntrykk får du av bondestanden? Sett opp en liste over de egenskapene du mener familien til Erasmus har. Hvilke av egenskapene vil du kalle positive, og hvilke er mindre heldige?

For mange minoritetsspråklige elever er det altså nødvendig med et bevisst fokus på selve språket i tekstene de arbeider med. Særlig kan det være nødvendig å arbeide systematisk med det sentrale ordforrådet i det aktuelle emnet teksten handler om. Når hovedinnholdet i en tekst er forstått, har vi en gunstig situasjon for ordlæring. Det er etablert en ramme eller skapt en stemning som kan og bør utnyttes videre. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan arbeid med ord kan tilrettelegges i etterarbeidsfasen.

Tekstene består av innholdsord og funksjonsord

Fig 1 illustrerte hvor stor forskjell det er på ordenes hyppighet i tekster. De aller fleste av de høyfrekvente ordene, er funksjonsord. Dette gjelder alle teksttyper, også muntlig. Eksempler på funksjonsord er konjunksjoner (*og, eller, men, for*) som først og fremst uttrykker hvilket forhold det er mellom de andre ordene i nærheten, pronomener som har varierende innhold etter hvilke andre ord de viser til, subjunksjoner (*at, fordi, når, selv om* osv) som innordner en setning i en annen, en del adverb (eks. *her, der, nå*) og artikler. I motsetning til innholdsordene har funksjonsordene svært lite eget innhold eller et svært abstrakt innhold. Men funksjonsordene er nødvendige for å forstå sammenhengen mellom innholdsordene i tekstene. Når det står ”Som alle andre stjerner er sola en glødende gasskule” viser *som* likheten mellom stjernene og sola. Når det står ”En planet er et himmellegeme med kald, mørk overflate. Vi kan *likevel* se planetene *fordi* de blir opplyst av sola” er det *likevel* som viser motsetningen mellom innholdet i setningene og *fordi* som introduserer årsaken til dette. I eksempel 9 rettes elevenes oppmerksomhet mot slike logiske relasjoner. Oppgaven skal hjelpe elevene til å se hvordan ulike funksjonsord gir setningene ulike betydninger.

Eksempel 9

Diskuter forskjellene i betydning i disse utsagnene:

”Jeg leter etter Ali bin al Muwaffiq. Han er en gudfryktig mann, og han er *enten* skomaker *eller* baker.”

”Her bor en mann som *både* er gudfryktig og skomaker, *men* han heter *ikke* Ali bin al Muwaffiq.”

”Her bor en mann som heter Ali bin al Muwaffiq. Han er gudfryktig, *men* han er *verken* skomaker *eller* baker.”

”Her bor en mann som heter Ali bin al Muwaffiq. Han er *både* en gudfryktig mann og skomaker.”

Funksjonsordene brukes også for å strukturere teksten slik som ”*først* skal vi presentere Norden, *deretter* Europa”, ”*noen* øyer er store – *andre* er små”. Mange av funksjonsordene inngår i faste uttrykk slik som ”*på den ene* siden – *på den andre* siden”, ”*for det første* – *for det andre*”. Dette er altså nyttige ord å legge merke til i arbeidet med forståelsen av selve teksten. Dessuten er mange tidsuttrykk bygd opp av funksjonsord. Slike uttrykk kan angi rekkefølgen på hendelser (*for litt siden, nettopp, etterpå*). Oppgavene i eksempel 10 og 11 lar elevene arbeide med nettopp dette fenomenet.

Eksempel 10

Skriv ned de viktigste hendelsene i eventyret ”Gutten som gjorde seg om til løve, falk og maur.” Marker tydelig hvilken rekkefølge hendelsene skjer i. Bruk adverb og adverbelle uttrykk som *først, så, deretter, etter det, til slutt*.

Eksempel 11

Hva skjer først av hendelse A og hendelse B

...når A går forut for B? Eksempel: *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A følger B? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer etter B? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer på forhånd? *Først* skjer __, *så* skjer __.

...når A kommer i etterkant? *Først* skjer __, *så* skjer __.

Selv om de fleste funksjonsordene mangler bøyning og er korte, betyr ikke det nødvendigvis at de er lette å lære. Nettopp det at de er svært korte (som for eksempel de fleste preposisjonene) eller sammensatte av flere korte ord, gjør at de likner de hverandre i form, selv om de har helt forskjellig mening (*derfor, derimot, dernest*), og kan lett blandes sammen. Og ikke alle funk-

sjonsord er høyfrekvente og noen brukes lite i ungdoms dagligtale. Det er følgelig hensiktsmessig å rette elevenes fokus mot slike småord og mot uttrykk som består av flere småord.

I nyere språklæringsteori understreker en nettopp at fokusering ved siden av frekvens er en viktig forutsetning for læring. Det vil si at både de ordene en hører ofte og de ordene en legger merke til, har større sannsynlighet for å bli lært. Årsakene til at en legger merke til et ord, kan være mange. Det kan både være noe ved formen på ordet eller innholdet i det, eller noe med den språklige konteksten ordet forekommer i eller med situasjonen rundt, slik som aktiviteten i klasserommet eller stemningen blant elevene.

De fleste funksjonsordene er, som nevnt, veldig vanlige og forekommer i enhver tekst. De kan følgelig fokuseres på i alle typer tekster og det er viktig at elevene tidlig lærer disse. Resten av ordforrådet er innholdsord og som betegnelsen viser til, er de langt mer innholdsmettet og knyttet til tema. Til disse regnes substantiv, verb (unntatt hjelpeverb), adjektiv og de adverbene som er avledet av adjektiv (slik som *godt i han sov godt*).

Ord og tema

En måte å kategorisere ordforrådet i en tekst på er å dele ordene inn etter betydning. Det er visse ord som er helt vanlige, ja, kanskje nødvendige når en snakker om spesielle temaer. Når temaet er MÅLTID, er ord som *frokost, middag, spise, gaffel* og *kniv* helt naturlige, og når temaet er VÆR, er *regn, sludd, blåse* og *sol* like naturlige. Ord som *varmt* og *kaldt* er også høyfrekvente VÆR-ord, men disse ordene er også vanlige i samtaler om mange andre temaer. De er altså langt mindre fagavhengige.

I lærebøker vil mange av temaordene være det vi kaller fagord eller fagrelaterte ord. Når elevene arbeider med faglige temaer som KONFLIKTLØSNING, MATVARESITUASJONEN eller TEMPERATUR, trenger de egne ord for å gjøre dette. Det er nettopp gjennom ny innsikt at en lærer nye ord. Det er med andre ord en vekselvirkning mellom utvikling av ordforrådet og utvikling av kunnskap.

Undersøkelser viser at det er liten overlapp mellom fagordene i lærebøker. I fysikkbøker finner vi fysikkfagord og i historiebøker finner vi historiefagord (Golden 1984). Dette er ikke så overraskende, temaer som omhandles er forskjellige i fysikk og historie. At det også viser seg å være

flere fagord i fysikkbøkene enn i historiebøkene og geografibøkene, er vel heller ikke så overraskende. Det er kanskje en av grunnene til at mange elever synes fysikk er vanskelig. Ikke bare er det mange fagord i fysikken, men flere hverdagsord (som *arbeid, masse*) har en egen spesialisert betydning i dette faget og er altså fagord. Fagordene viser seg også å ha en høyere frekvens i fysikk enn i geografi og historie (Golden 1984). Det fører til at tettheten med fagord i fysikk blir større, og at fagordene der blir gjentatt oftere. I en samtale med en erfaren lærebokforfatter i fysikk ble vi forklart at han nettopp hadde vært veldig bevisst fagordene under skrivingen. Han sørget for å gjenta de vanskelige og viktige nye ordene flere ganger, slik at det var større sjanse for at elevene skulle lære dem. Dette er en god strategi som også kan overføres til undervisningen. Når ordene gjentas i sammenhenger der det er naturlig, vil de huskes bedre.

I tillegg til fagord er det andre ord som også viser seg å være knyttet til ett spesielt fag. I prosjektet Lærebokspråk var faktisk halvparten av de ordene som ikke ble karakterisert av lærerne som fagord, fagspesifikke, det vi si de forekom i bare ett av fagene. Forklaringen på dette er at disse ordene er nødvendige når en forklarer fagord, slik som verbet *gni* og adjektivet *skrå*. *Gni* brukes når en forklarer *friksjon* og *varme*. Når en gjør forsøk med *krefter* i fysikk, er *skrå* et sentralt ord. Den andre halvparten var de mer fag-uavhengige ordene som *kald* og *varm*, som forekom i flere fag. For å lese mer om prosjektet Lærebokspråk se Golden & Hvenekilde (1983) og Hvenekilde & Golden (1990), og for å lese mer generelt om ordforrådet, se Golden (2003).

Når en arbeider med læreboktekster, kan det være nyttig å finne fram til ord som hører til samme tema og sette merkelapper på dem. På den måten kan en samtale om de overordnede, gjerne abstrakte ordene som *vær, temperatur* og *konflikt* og sette dem i forbindelse med de enklere ordene på basisnivå som *regn* og *sol* og de underordnede ordene som *småregn* og *vindkast* som har en mer spesifikk betydning. En rekke ord lar seg lett innordne i slike hierarkier. For å øve på dette kan elevene oppfordres til å samle ord fra forskjellige temaer i teksten, slik som i en oppgave til teksten 'Sorgfugler' hvor de blir bedt om å finne fram til alle ordene som har med *sorg* eller *død* å gjøre. I denne typen oppgaver gir det mest læringseffekt å bruke ord som hører til sentrale tema i teksten, for ordene vil uansett forbindes med teksten. Og det er gjerne mange av dem der. Elevene kan samtale om ordene de finner, forklare hva de betyr og hvordan de henger sammen, diskutere om de er spesifikke eller generelle osv. og gjerne føye til andre ord fra samme tema som ikke står i tek-

sten. I eksempel 12 er relasjoner mellom ordene først forklart og deretter er det gitt oppgaver der elevene skal arbeide med slike relasjoner.

Eksempel 12

Synonymer, samlebegrep, underbegrep, motsetninger

Fatteren, far og *pappa* betyr omtrent det samme, selv om det er forskjell i stilnivå mellom de tre ordene. Ord som betyr omtrent det samme, kalles synonymer. Med *foreldre* menes både *mor* og *far*. *Foreldre* er et samlebegrep, og *mor* og *far* er underbegreper til *foreldre*. Noen ord har en motsetning, slik som *kort* og *lang*, *lys* og *mørk*. Disse ordene kalles antonymer.

Kan du synonymer til disse ordene? Diskuter forslagene.

- preke
- unge
- farmor
- reise

Hva heter samlebegrepet for disse ordene (det kan være flere)? Diskuter svarene.

- bil, buss
- mandag, tirsdag, onsdag
- søndag, 1.juledag
- terrengsykkel, racersykkel

Hvilke underbegreper har vi til disse ordene? Diskuter.

- bær
- mat
- tog

Hva er motsetningen til disse ordene?

- tilbake
- stoppe
- ulydig
- fort

I eksempel 13 øves det på ord innenfor ett tema fra teksten, nemlig regnvær. Oppgaven dreier seg om å finne fram til ulike ord som assosieres med regnvær, ord som har med lyd, klesdrakt og landskap å gjøre. I tillegg kontras-

teres regnvær med andre værtyper. Når ord fra basisnivået (som *regn* og *blåse*), kombineres med ord fra overordnede nivå (som *værslag* og *uvær*) eller underordnede nivå (som *yr* og *kuling*), som gjerne er vanskeligere og kan være fagord, legges det til rette for at lette og vanskelige ord innenfor samme tema forbindes med hverandre. Dette øker ordlæringstempoet.

Eksempel 13

- Finn ord og uttrykk i teksten som beskriver hvordan regn høres ut
 hvordan mennesker er kledd i regnvær
 hvordan det ser ut på bakken mens det regner, og etter at det har regnet
- Hvordan er været når
 det yrer
 det hagler
 det blåser en mild bris
 det er storm
 det er kuling

Men ikke alle substantiv og verb er like innholdsmettet. Noen substantiv – som er svært vanlige i fagtekster – har et vagt innhold fordi de refererer til andre deler av teksten nesten på samme måte som pronomen gjør. Eksempler på slike substantiv er *spørsmål*, *hypotese*, *sak*, *tilfelle*, *situasjon*. Flere forskere (bl.a. McCarthy 1991, Nation 2001) har pekt på den spesielle rollen noen substantiver og verb har i selve organiseringen av teksten, noen forekommer oftest i presenteringsfasen (*spørsmål*, *problem*, *undersøke*), mens andre er typiske i oppsummeringsfasen (*resultat*, *konklusjon*, *betegnelse*). Også andre relasjoner – slik som årsak/virkning, kontrast, hensikt, sammenlikning osv – har sitt typiske vokabular, og mestringen av dette vokabularet (kalt diskursvokabularet av McCarthy 1991) gir god hjelp i å forstå organiseringen av argumenterende tekster.

Ord som hører sammen

Et annet generelt trekk ved ordforrådet i tekster er at en del ord ofte forekommer sammen med ett annet eller flere andre ord, det som ofte kalles faste uttrykk, men som også har mange andre betegnelser, bl.a. kollokasjoner. Noen av dem karakteriserer vi vanligvis som idiomatiske uttrykk slik

som uttrykkene *så å si, for så vidt, i og for seg* – mens andre kollokasjoner består av ord som hører sammen semantisk, slik som *holmer og skjær, dag og natt, fram og tilbake*. De som har norsk som morsmål og andre som kan språket godt, har hørt ordene så ofte sammen, at de assosieres med hverandre. Får de oppgitt det ene i en assosiasjonsoppgave, vil de svare det andre. De som ikke kan språket så godt, kan lett bli sittende å grunne på betydningen av enkeltord i uttrykket hvis det er et lavfrekvent ord, slik som *vidt i for så vidt*. Øvelser med vanlige kollokasjoner (eksempel 14) kan være nyttige aktiviteter i klassen for å bevisstgjøre elevene på fenomenet. Elevene kan være mer eller mindre kjent med lydbildet av uttrykket (kan de har oppfattet det som *sjåvitt*), uten å være klar over hvilke ord det består av, de kombinerer altså ikke lydbildet med skriftbildet. I eksempel 15 er faste kollokasjoner integrert med andre ord og forklaringer, men hensikten er den samme – å få elevene til å fokusere på uttrykkene.

Eksempel 14

Hvilke ord hører sammen og danner et uttrykk, og hva betyr uttrykkene?

glad		da
vel		forstand
nå	og	lenge
vett		lykkelig
med list		lempe

Eksempel 15

Sett strek mellom de ordene og uttrykkene som betyr omtrent det samme

alt mulig	dessuten
for øvrig	enhver ting
i forveien	kanskje
muligens	på forhånd
fastslå	må ikke forklares
se helt bort fra	bestemme
tale for seg selv	ikke passe seg
tilføye	ikke ta med
uttale seg velvillig	legge til
være en uting	si noe positivt

Sammensatte ord

Fagspråktekster består av svært mange sammensatte ord slik som fagordene *tyngdekraft, verdensrom, solsystem, klimaforskning*. Å lage sammensetninger er den vanligste ordlagingsmåten i norsk og det er nettopp blant fagordene det stadig kommer nye fordi nye fenomen skapes og trenger betegnelser. Dessuten stilles det ofte krav til presisjon i fagtekster. Men også blant hverdagsordene er det mange sammensetninger, og de forekommer i alle teksttyper. Opptellinger i norske avistekster og romaner viser at de utgjør rundt ¼ av alle de ulike ordene. Dette er et spesielt trekk ved norsk og andre nærbeslektede språk (som svensk, dansk, tysk og nederlandsk). At ordene er sammensatte, vil si at de består av to ord som også brukes alene, men får en egen betydning gjennom sammensetningen. En *hettegenser* er en genser med hette på, en *ullgenser* er en genser laget av ull og en *treningsgenser* er en genser en bruker når en trener. De ordene som det sammensatte ordet består av, har ulike forhold til hverandre. Vi kaller gjerne de to delene for forledd og etterledd og i norsk spesifiserer forleddet etterleddet, slik at *hettegenser* er en slags genser og *vaskemaskin* er en slags maskin. Slik er det ikke i alle språk, i somalisk vil det for eksempel være motsatt rekkefølge på leddene i sammensatte substantiv. På norsk kan hvert av leddene i sin tur være sammensatt, noe som gjør det sammensatte ordet ekstra komplisert. *Fotballtreningsøkt* består for eksempel av fire ord som også kan forekomme alene. En nyttig aktivitet i arbeidet med å forstå lange ord i fagtekster kan derfor være å dele opp sammensetningene og finne fram til de ordene de er satt sammen av. Å bli bevisst oppbyggingen av konkrete ord som *football* og *hettegenser* kan hjelpe til å forstå oppbyggingen av de vanskeligere fagordene *tyngdekraft* og *solsystem*. Eksempel 16 viser en slik oppgave hvor nettopp vanskelige sammensetninger er trukket fram.

Eksempel 16

Gjør om de sammensatte ordene nedenfor slik eksempelet viser:

ættefølelse	Eksempel: <i>følelser man har for ætta (slekta)</i>
tenkemåte	
handlemønster	
hevnprinsipp	

De fleste sammensatte ordene er substantiv, men også verb kan være sammensatt, og særlig er det vanlig i norsk med verbsammensetninger hvor

preposisjoner og adverb står som forledd slik som *utgå, pålegge, oppsmuldre*. Som andre verb kan disse lage substantiv ved å legge til et suffiks. Det mest brukte suffikset er nå *-ing*, men også *-else* er brukt i en del ord (*handling, hendelse*). Slike verbalsubstantiv er økonomiske, mye kan sies med få ord. Derfor brukes de ofte i overskrifter, for eksempel ”*Nedsliting av landskapet*”, ”*Oppsmuldring av fjellet*”. Bruk av verbalsubstantiv gjør teksten mer abstrakt og vil for de fleste elevene oppleves vanskelig. Strategien med å dele opp sammensetningen og finne fram til verbet kan her være til god hjelp.

Når en arbeider med ordenes oppbygging, vil elevene lære å lage nye ord, fordi en del av suffiksene og prefiksene fortsatt er produktive. Dessuten kan det hjelpe dem til å forstå andre medlemmer av samme ordfamilie. Eksempel 17 og 18 viser måter å gjøre dette på.

Eksempel 17

Ord som *en bruker, å bruke, brukbar, ubrukelig* er alle avledninger av det samme ordet, *bruk*. Vi sier at *bruk* er *rota* til ordene. Endelsene som legges til *rota*, kalles *avledningsendelser*. *U-* står foran *rota* og kalles *prefiks*. Slike ordgrupper som er laget fra den samme *rota*, med tillegg av prefikser og avledningsendelser, kaller vi *ordfamilier*.

- Hva er *rota* til disse ordene i teksten: *lesing, kraftig, suge, dramatisk, heldigvis*?
- Lag flere ord med de samme røttene, slik at du får noen ordfamilier.

Eksempel 18

Hvilke substantiver svarer til disse adjektivene?

politisk, taus, stille, dyp, klok, dum, økonomisk, mulig, mørk, uvillig, skeptisk, demokratisk, sann, moralsk

Begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk

Det er ikke bare i poesi en finner metaforiske uttrykk, også i sakprosatekster vrir det av dem. Det metaforiske elementet kan bestå av ett enkeltord eller det kan være et flerordsuttrykk. Noen av flerordsuttrykkene er ganske ugjennomsiktige, slik som uttrykkene *vippe av pinnen, medaljens bakside*, det vil si at det er vanskelig å analysere seg fram til betydningen uten videre. Men andre kan en forstå lettere hvis en sammenlikner uttrykk

som er hentet fra samme tema. La oss ta eksemplene a. *Ser du hva jeg mener nå?* b. *Elevene fikk opp øynene for farene.* c. *Hun ble blendet av suksessen.* I disse eksemplene er det brukt ord som vanligvis brukes når en snakker om det å se, slik som *ser, få opp øynene* og *bli blendet*. Men her er det ikke snakk om synet, men om forståelse og vurdering. *Ser* brukes istedenfor *forstår, få opp øynene* brukes om det å forstå noe en ikke har forstått før, og *å bli blendet* – noe som skjer når en får for mye lys i øynene slik at en ikke kan se – brukes om det at en ikke lenger forstår det en burde forstå, fordi det blir for mye av det gode, og en oppfører seg deretter. Vi ser at disse uttrykkene henger sammen, de hører til den samme begrepsmetaforen. Når vi forestiller oss 'det å forstå' eller 'det å vurdere', er det ofte som 'det å se'. Men 'det å forstå' kan også forestilles som 'det å gripe', derfor har vi uttrykk som *Jeg grep ikke poenget. Foredraget gikk over hodet på meg. Jeg fikk nesten ikke tak i noe av det han sa. Han tok vitsen med en gang.* Vi uttrykker oss slik fordi vi forestiller oss informasjon som et objekt som vi må få tak i for å kunne forstå det.

Siden metaforiske uttrykk kan være korte, (å ha et annet *syn* på saken) eller lange (å *føre* noen *bak lyset*), være gjennomsiktige (å *gi grønt lys* for salget) eller ugjennomsiktige (å *vippe* noen *av pinnen*), ha vanlig syntaks (*få tak i poenget*) eller mer uvanlig syntaks (å *komme* noen *i møte*) er det stor forskjell på hvor vanskelige de metaforiske uttrykkene er. Men fordi de ofte brukes om abstrakte fenomen og inneholder ord som enten er sjeldne (å *sveise* folk sammen) eller er svært vanlige, men har mange betydninger (slik som verbene *se, gi, ta* som kombineres med vanlige proposisjoner og adverb nevnt over), kan de være vanskelige å tolke i teksten, særlig for elever som henger seg opp i betydningen av enkeltordene. I en undersøkelse av ungdomselevers forståelse av metaforiske uttrykk som var hentet fra ungdomsskolebøker, viste det seg at de fleste minoritetsspråklige elevene hadde mye større problemer enn klassekameratene med norsk som morsmål (Golden 2005a, 2006b). Og når de gjettest på betydningen, gjorde de dette ut fra formen på uttrykket, altså de valgte en forklaring som inneholdt ord som liknet i skrivemåte. I eksempel 19 blir elevene presentert ord brukt i overført betydning, de blir bevisstgjort fenomenet i forbindelse med teksten, og i eksempel 20 er det uttrykk med kjerneverbene *gå* og *komme* som trekkes fram.

Eksempel 19

- Vi sier *varme følelser* og *varmt smil* selv om følelser og smil ikke har

noen temperatur. Kan du andre uttrykk med *varm*, *kald* eller *lunken* der adjektivene blir brukt i det vi kaller overført betydning?

- b. Hva betyr 'en høy stilling', 'å ha bred erfaring', 'å være lang i maska', 'å være rask i hodet', 'å være treg i oppfattelsen', 'å være kjapp i replikken'?

Eksempel 20

Noen ord har en betydning som varierer litt fra en sammenheng til en annen, akkurat som kameleonen skifter farge etter hvor den er. Noen av de vanlige verbene er slike kameleonord, for eksempel verbene *komme* og *gå*. Du finner mange av dem i teksten "De ser ikke ut til å tro meg" slik som i *Ordene mine kommer langsomt. Det går et øyeblikk*. Ord som *komme* og *gå* har allikevel en grunnleggende betydning, slik som i *Båten kommer* og *Det tar en time å gå til toppen av fjellet*. Disse betydningene gjør at vi kan forklare en del av betydningene til ordet, men ikke alle.

- a. Finn noen uttrykk med *komme* og *gå* i teksten. Forklar betydningene *komme* og *gå* har i disse uttrykkene. Er det den grunnleggende betydningen som er brukt? Kan den grunnleggende betydningen hjelpe deg til å forstå uttrykket?
- b. Hva er den grunnleggende betydningen til *se* og *løfte*? Hvor mange andre uttrykk kan du med disse ordene? Slå gjerne opp i en ordbok. Skriv opp og diskuter betydningene.

Når en snakker om å utvikle dybden på elevenes ordforråd er det nettopp dette at ordene har mange forskjellige betydninger det henspeiles på. I *Stemmer* kalles slike ord kameleonord. Elevenes ordforråd bør altså ikke bare økes, det vil si at de skal lære flere ord, men elevene bør også lære de ulike betydningene de samme ordene har i ulike sammenhenger. Mer om begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk kan en lese i Lakoff og Johnson (1980/2003) og i Golden (2005a), dessuten to korte artikler i henholdsvis *Norsklæreren* og *Språknytt* med en del norske eksempler (Golden 2005b, 2006).

Læring av ord

Minoritetselevne har altså en dobbel oppgave i ordlæringen. Ikke bare skal de lære de nye viktige fagordene innenfor ulike temaområder, de må også lære de ordene som fagordene blir forklart med, som kanskje de fleste ma-

oritsetselevne allerede kan. Kanskje det viktigste er at både lærere og elever er bevisst dette og utnytter alle situasjoner som dukker opp, til å aktivere ordforrådet. Lærerne kan for eksempel snakke om det de gjør (såkalt handlingsledsaget språk), og elevene kan oppsummere det de har gjort eller snakket om. En oppsummering krever et mer innholdstett vokabular enn vanlige samtaler, og læreren kan da bidra som sufflør og minne elevene på det presise vokabularet (se Kuyumku 2004 som eksempel på en slik klasseromspraksis og Laursen 2006 som eksempel på undervisning hvor læreren søker å tydeliggjøre såkalte tematiske mønstre).

De viktigste ordene og uttrykkene er i første rekke de ordene som hører til det emnet som behandles og formidler den sentrale informasjonen. Men disse ordene og uttrykkene klarer ikke alene å gi elevene forståelse av teksten. Informasjonen må suppleres slik at den bygger på det elevene allerede kan. Mange av de andre ordene i tekstene, de som ikke er så fag- eller temaspesifikke, brukes til å utdype informasjonen eller ideene bedre, for eksempel ved å eksemplifisere eller plassere hendelser i tid og rom. Men hvis disse ordene heller ikke er kjente for elevene, forsvinner denne hjelpen, og elevene får ikke dannet de nødvendige assosiasjonene mellom det kjente og det nye.

Eksplisitt læring av ord vil være forskjellig avhengig av ordtype. Det er vanskeligere å forklare hva funksjonsordene betyr, siden de er helt avhengig av de andre ordene de står sammen med. Kontekst er derfor viktig for de aller fleste ordene. Bare den grunnleggende betydningen av vanlige konkrete og handlingsverb kan forklares i isolasjon, slik som *penn* og *synge*. Men også disse ordene kan brukes i overført betydning og meningen vil dermed forandres av konteksten, som i *Journalisten har en god penn* og *Bilen synger på siste verset*. På samme måte ser vi at uttrykk umiddelbart tolkes forskjellig avhengig av plassering. Hvis det for eksempel står som overskrift at *Jens fikk en skikkelig smekk av Carl*, vil betydningen endres om det er en reportasje fra Stortinget eller et referat fra en boksekamp.

Ordlæringsoppgaven kan sies å bestå av tre deloppgaver. Det ene er å lære formen til ordet, det vil si at man må rette oppmerksomhet mot formen og memorere den på en eller annen måte. Det andre er å lære innholdet. Dette kan være alt fra å vise til en konkret referanse (*der* er en *hest*, mens en *elg* har lengre ben og horn), til abstrakte forhold som for eksempel motsetning (*men*, *imidlertid*) eller fysiske fenomen som *kraft* eller samfunnsforhold som *nasjon* som ikke kan forklares uten at man bruker andre abstrakte ord. Disse to sidene ved ordet – formen og innholdet – må så forbindes med

hverandre slik at når en hører eller leser ordet (altså når en møter ordformen), kommer automatisk innholdet fram. Å knytte denne forbindelsen mellom formen og innholdet er den tredje oppgaven. I mange tilfeller vil innholdet forandre seg med den sammenhengen det står i, det vil si at de ulike betydningene aktiveres når en møter ordet, samtidig som de uaktuelle betydningene undertrykkes når konteksten oppfattes.

Ordenes betydning læres litt etter litt, se eksempel 21. Både lærerne og elevene – hver på sin måte – må gi ordene oppmerksomhet for at elevene skal lykkes fortere. Det kan gjøres på ulikt vis avhengig av elevenes alder og ferdigheter i norsk. Noen forslag til måter å gjøre dette på gis i eksempelet.

Eksempel 21

Ord læres trinnvis

Når vi lærer et nytt ord, går ordet på en måte gjennom mange trinn før det når målet. En kan si at ordet går fra det å være helt ukjent til det å bli et ord som vi bruker automatisk når vi trenger det i mange forskjellige sammenhenger. Det kan til og med bli et ord som vi kan bruke i overførte betydninger, og som vi kan drive ordspill med. Denne prosessen skjer både når vi lærer morsmålet, og når vi lærer et nytt språk. Men vi husker det ikke når det er morsmålet det gjelder.

Ikke alle ord vi hører, lærer vi like godt. Noen bruker vi bare i en bestemt sammenheng, andre forstår vi, men bruker dem ikke selv. Det fins også ord som vi slett ikke er sikre på hva betyr, men vi kan gjette oss til betydningen når de kommer i spesielle situasjoner. Det kan vi kalle trinn 1. Dette er nok for en del ord. Men ikke alle ord kan forbli på trinn 1. For å få dem fortere over på neste trinn må vi gi dem litt oppmerksomhet. Jo mer oppmerksomhet vi gir et ord, desto fortere lærer vi det. Det kan være mange måter å gi et ord oppmerksomhet på. Vi kan

- gjenta ordet
- skrive ned ordet
- bruke ordet i en samtale
- lage ordspill med ordet
- tenke gjennom om ordet likner på andre ord vi kan
- tenke gjennom andre ord som har liknende betydning
- slå opp ordet i en ordbok for å se forklaringene der
- slå opp ordet i en ordbok og se på andre ord som likner ordet

Ordlæring på andrespråket er en tidkrevende og omfattende prosess, men

den er nødvendig for at elevene skal utvikle et funksjonelt språk som kan brukes effektivt for å lære ny fagkunnskap. På morsmålet skjer denne læringen automatisk fordi man omgås språket i mange ulike situasjoner (for eksempel når man leker, blir lest for, forteller selv, hører vitser, blir forklart sammenhenger) og om mange ulike emner (for eksempel hvordan man setter i et batteri i en lommelykt, hvilke regler et spill har, hva som er rett og galt, hvorfor vi må tenke på miljøet, hvordan man lager mat). Men ikke alle har snakket om slike temaer på andrespråket og de ordene som hører til, er derfor ikke blitt kjent.

Avslutning

I denne artikkelen har vi konsentrert oss om to utfordringer som er knyttet til de vanskelighetene mange minoritetsspråklige elever har med skolefagenes tekster – nemlig det å lese og forstå tekstene og det å forstå og lære ord fra dem. Et fellestrekk ved tilnæringsmåtene vi har gitt eksempler på, er betydningen av metakunnskap; av innsikt i egen lesing og lesestrategier, i hvordan tekster er bygd opp, i hvordan ord brukes i tekster, i ords betydninger og i hvordan ord er bygd opp og læres. Forskingen finner en sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres tekstforståelse, og Nagy (2007) argumenterer for at én forklaring på denne sammenhengen har med utvikling av elevens metakognitive og metaspråklige innsikt å gjøre. I leseundervisningen lærer elevene blant annet å finne nøkkelord, trekke slutninger og begrunne hvorfor de forstår en tekst eller deler av en tekst på en bestemt måte. Dessuten lærer de strategier for å hente informasjon ut av teksten på (for eksempel lese overskriftene først, tenke gjennom hva de vet om emnet, avgjøre hva som er sentral informasjon, avgjøre hvilke deler av teksten de kan skimlese og hvilke de må lese nøye). I ordundervisningen lærer elevene å legge merke til og snakke om ordenes form og innhold, se hvordan ordene er bygd opp og oppdage mønstre og relasjoner i betydningen. Alt dette bidrar til å øke elevenes språklige og læringsstrategiske innsikt og til å gi uttrykk for dette. Det er nettopp denne språklige bevissheten Nagy mener gir bonus i tekstforståelsen. Dette forholdet kan være en forklaring på at elever forbedrer leseferdighetene sine etter en periode med intens og mangefasettert ordundervisning selv om de i realiteten ikke får gjennomgått så mange ord.

Denne artikkelen er en utvidet og bearbejdet versjon av Golden og Kulbrandstad: Lesing og ordforråd. Utfordringer når minoritets elever møter skolefagenes tekster. Artikkel 1 i Ressursperm. Forsterket tilpasset norskopplæring. Videregående skole. Oslo: Oslo kommune. Utdanningssetaten 2007

Litteratur

- Bjorvand, Agnes-Margrethe og Elise Seip Tønnessen (red.) 2002: *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Bjørkavåg, Lise Iversen 1990: Videreutvikling av leseferdigheter – Undervisning i lesing for grunnskolen mellom- og ungdomstrinn. S. 127-156 i Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde og Else Ryen (red.): "Men hva betyr det, lærer?" Norsk som andrespråk. Fagdidaktiske bidrag. Oslo: LNU/Cappelen
- Cummins, Jim 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters
- Elley, Warwick B. 1992: *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. Haag: IEA
- Golden, Anne 1984: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I Hvenekilde, Anne og Else Ryen (red.): "Kan jeg få ordene dine, lærer?" Oslo: Cappelen/LNU
- Golden, Anne 2003: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring i et andrespråksperspektiv*. Oslo: Gyldendal
- Golden, Anne 2005a: *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Oslo: Unipub, Acta Humaniora nr 227
- Golden, Anne 2005b: Metaforbevissthet – et verktøy for å øke forståelsen? I *Norsklæreren* nr 3
- Golden, Anne 2006a: Metaforer og metaforiske uttrykk i norsk. I *Språknytt 1*, [kan lastes ned fra nettet på www.sprakradet.no]
- Golden, Anne 2006b: Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*. 2, 2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Hvenekilde, Anne & Anne Golden 1990: Prosjektet "Lærebokspråk" – arbeid med ordforråd. I Bjørkavåg, Lise Iversen, Anne Hvenekilde & Else

- Ryen (red): "Men hva betyr det, lærer?" Oslo: Cappelen/LNU
- Hyltenstam, Kenneth 1996: Konklusjoner från konsensuskonferensen. S. 207-211 i Hyltenstam m.fl. (red.) *Tilpasset språkopplæring for minoritets elever: Rapport fra konsensuskonferanse 9.-10. januar 1996*. Oslo: Norges forskningsråd
- Hægeland, Torbjørn og Lars J. Kirkebøen 2007: Skoleresultater 2006. *En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Notater 2007/29. Oslo: Statistisk sentralbyrå, www.ssb.no
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmoe 2004: *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjærnsli, Marit, Svein Lie, Rolf Vegar Olsen og Astrid Roe 2007: *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: *Lesing på et andrespråk – En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget, Acta Humaniora nr 30
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2003: *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktisk perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget. LNUs skriftserie, nr 153
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2005: "Vi skriver det jo helt om til våre egne ord, liksom!" – Å skrive selvstendig i den digitale tidsalderen. S. 101-131 i Dyndahl, Petter og Lars Anders Kulbrandstad (red.): *High Fidelity eller rein jalla! Purisme som problem i kultur, språk og estetikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen, Anne Marit Vesteraas Danbolt, Tove Sommer-vold og Eva Marie Syversen 2005: *Tekstsamtaler – Om arbeid med lesing, skrivning og litteratur i ungdomstrinnets norskfag – slik lærere ser det*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2006: Läs- och skrivpraxis framför dataskärmen. S.271-295 i Louise Bjar (red.): *Det hänger på språket!* Lund: Studentlitteratur
- Kuyumcu, Eija 2004: Genrer i skolans språkutvecklande arbete. I Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Lakoff, George & Mark Johnson 1980: *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press. [Oversatt til norsk av Mie Hidle som *Hverdagslivets metaforer: fornuft, følelser og menneskehjernen*. Pax, 2003]
- Laursen, Helle 2006: Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i na-

- turfagsundervisningen. I *NORDAND. Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning* 1, 2006. Bergen: Fagbokforlaget
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe & Are Turmo 2001: Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. I *Acta Didactica* 4. Universitetet i Oslo
- LK06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave juni 2006. Oslo: KD og Utdanningsdirektoratet
- McCarthy, Michael 1991: *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nagy, William 2007: Metalinguistic Awareness and the Vocabulary - Comprehension Connection. S. 52-77 i Wagner, Richard K, Andrea E. Muse & Kendra R. Tannenbaum: *Vocabulary Acquisition. Implications for Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press
- Nation, I.S.P. 2001: *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- RAND Reading Study Group 2002: *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, California: RAND Education
- Skjelbred, Dagrun 2006: Sjangerer og lese måter i fagtekster. S. 31-47 i Maa-gørø, Eva og Elise Seip Tønnessen (red.). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard 2007: *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Rapport 14/2007. Oslo: NIFU STEP
- Sweet, Anne P. og Catherine Snow 2002: Reconceptualizing Reading Comprehension. S. 17-54 i Block, Cathy Collins, Linda B. Gambrell & Michael Pressley (red.) 2002: *Improving Comprehension Instruction, Rethinking Research, Theory and Classroom Practice*. San Francisco: Jossey-Bass
- UFD 2005: *Gi rom for lesing. Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003-2007*
- Wong Fillmore, Lily 1983: The Language Learner as an Individual: Implications on Individual Differences for the ESL Teacher. I Clark, M.A. & Handscombe, J (red): *On TESOL '82. Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*. Washington D.C.

Om eksemplene i artikkelen

Alle eksemplene er hentet fra læreverket *Stemmer* for videregående opplæring, utgitt på Gyldendal. Verket består av følgende komponenter:

- Gjernes, Erna V. og Rita Hvistendahl 1997: *Stemmer. Norsk som andrespråk. Lesebok 1*.
- Golden, Anne, Erna V. Gjernes, Rita Hvistendahl og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Studiebok med arbeidsoppgaver. 2. utgave* (forkortes *Studiebok 1* i tabellen under)
- Gjernes, Erna V. og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Norsk som andrespråk. Lesebok 2*.
- Gjernes, Erna V., Anne Golden og Lise I. Kulbrandstad 1999: *Stemmer. Arbeidsoppgaver til lesebok 2* (forkortes *Arbeidsbok 2* i tabellen under)
- Golden, Anne, Eskil Hanssen og Dag Orseth 1999: *Stemmer. Teoribok*.

Kildehenvisninger til oppgavene som er brukt i de ulike eksemplene i artikkelen.

Eksempel nummer	Hentet fra følgende enhet i læreverket <i>Stemmer</i> (Gyldendal)	Sidetall	Oppgaven er laget til følgende tekst. (Lesebok 1 eller 2 i <i>Stemmer</i> og sidetall)
1	<i>Studiebok 1</i>	284	Henry Notaker: "Fredsprisen" fra <i>Samfunns-lære</i> (Lesebok 1, s 307-309)
2	<i>Studiebok 1</i>	86	Eva Haagensen: "Flytting til og fra Norge" fra <i>Innvandrere – gjester eller bofaste?</i> (Lesebok 1, s. 90-94)
3	<i>Studiebok 1</i>	246	Oscar Braaten: "Kjerringa som satt på huk" fra <i>Sønnafor syd og nordafor nord og andre barneeventyr</i> (Lesebok 1, s. 260-261)
4	<i>Studiebok 1</i>	120	Rita Sandnes: "Sorgfugler" fra <i>Øretrøst blues, 30 noveller av ungdom</i> (Lesebok 1 s.127)
5	<i>Arbeidsbok 2</i>	106	Agnar Mykle: "Landssvik" fra <i>Taustigen</i> (Lesebok 2, s. 261-263)
6	<i>Studiebok 1</i>	146	Afrikansk eventyr "Alt henger sammen" fra <i>Den store miljøboka</i> (Lesebok 1, s.156-157)

7	<i>Arbeidsbok 2</i>	54	Eilert Sundt: "Om sedelighetstilstanden i Norge" fra <i>Om Sædeligheds-Tilstanden i Norge</i> og "Bidrag til kunnskap om folkets kår og seder" fra <i>Om giftermaal i Norge</i> (<i>Lesebok 2</i> , s. 111-112)
8	<i>Arbeidsbok 2</i>	33	Ludvig Holberg: utdrag fra <i>Erasums Montanus</i> (<i>Lesebok 2</i> , s. 52-55)
9	<i>Studiebok 1</i>	183	Skomakerens pilegrimsreise fra <i>Ørkenhøvdingen og andre fortellinger 1987</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 188-189)
10	<i>Arbeidsbok 2</i>	49	Asbjørnsen og Moe: "Gutten som gjorde seg om til løve, falk og maur" fra <i>Samlede eventyr</i> (<i>Lesebok 2</i> , s 89-92).
11	<i>Arbeidsbok 2</i>	14	<i>Dhammapada</i> (<i>Lesebok 2</i> , s. 14)
12	<i>Studiebok 1</i>	282	Jostein Gaarder "Fatter'n er tyskerunge" fra <i>Kabalmysteriet</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 305-307)
13	<i>Studiebok 1</i>	62	Gaye Hiçyilmaz "Grønt som på havets bunn" fra <i>Frossent vann</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 60-63)
14	<i>Arbeidsbok 2</i>	27	Marie fra Frankrike "Varulv" fra <i>Fortellinger</i> (<i>Lesebok 2</i> , s 42-46)
15	<i>Arbeidsbok 2</i>	62	Katrine Dahl "Om kvinnelige juristers stilling her i landet" fra Lervik (red) <i>Vi vil bestemme over våre liv</i> (<i>Lesebok 2</i> , s 141)
16	<i>Arbeidsbok 2</i>	19	Karsten Alnæs "Ætt og selvtekt" fra <i>Historien om Norge 1</i> , (<i>Lesebok 2</i> , s 28-29)
17	<i>Studiebok 1</i>	255	Mari Melum "Vinduspusser" fra <i>Spirit</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 266-267)
18	<i>Arbeidsbok 2</i>	127	Odd Børretzen "Norske samtaler, finnes de?" fra <i>Eplet og blyanten</i> (<i>Lesebok 2</i> , s 337-339)
19	<i>Arbeidsbok 2</i>	136	Loveleen Kumar: "Hjemløs" fra <i>Mulighetenes barn</i> (<i>Lesebok 2</i> , s 372-374)
20	<i>Studiebok 1</i>	155	Jostein Gaarder "Lukten av tang og tjære" fra <i>Kabalmysteriet</i> (<i>Lesebok 1</i> , s 161)
21	<i>Studiebok 1</i>	194	Sørsamisk eventyr "Den gyldne tiden og hvordan den tok slutt" (<i>Lesebok 1</i> , s 196-198)