

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Malin Røysum Ringstad

Kandidatnummer: 2

# **Masteroppgåve**

## **Lærarrefleksjonar og ordinnlæring**

Korleis kan intensive språkkurs  
vere med på å auke det  
akademiske ordforrådet hjå elevar i 1.klasse?

Master i kultur- og språkfagas didaktikk

Våren 2020

## Forord

Eg vil fyrst og fremst takke rettleiaren min Gunhild Tveit Randen for gode innspel og tilbakemeldingar gjennom heile skriveprosessen. Ei stor takk til Joakim som oppmuntrar og heiar på meg kvar dag, uansett humøret på undertekna. Tusen takk til familie som har bidrege med barnevakt og oppmuntrande ord. Takk til lærarane som lèt meg få intervju dei i ein hektisk kvardag. Takk til gode kollegaer som høyrer på meg, heiar på meg og kjem med gode innspel.

Lillestrøm, 14. mai 2020

Malin Røysum Ringstad

## Samandrag

I denne masteroppgåva har eg sett på lærarrefleksjonar om ordinnlæring hjå elevar i 1. klasse som deltek på eit intensivt språkkurs for å auke det akademiske ordforrådet. Bakgrunnen for dette er at ein kommune på austlandet har utvikla eit obligatorisk språkkurs som skal gjennomførast med elevar som treng å styrke ord- og omgrepsforståinga si. Elevane blir valt ut gjennom ulike kartleggingar i byrjinga av skuleåret, og lærarane gjennomfører ein pre- og posttest for å sjå om det akademiske ordforrådet deira har auka. Problemstillinga mi er: *Korleis kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?*

Metodisk har oppgåva brukt semistrukturert intervju for å finne svar på problemstillinga mi, og eg har intervjuet fire lærarar som har ansvaret for språkkurset på kvar sin skule. Det empiriske datamaterialet har eg analysert ved å bruke tematisering, og deretter meiningsfortetning for å tydeleggjere meiningane til informantane.

Funna mine gir ein liten indikasjon på at forståinga av nokre ord hadde auka når ein ser på samtalanane som informantane hadde med elevane, samstundes gir informantane uttrykk for at pre- og posttesten ikkje gav dei så mykje. Informantane gir uttrykk for at det er positivt å arbeide med opplegget i små elevgrupper. Dei opplever at elevane blir meir munnleg aktive og at dei blir bevisste på ordlæringsstrategiar som tankekart. Dette kan vere til hjelp når elevane kjem over ord dei ikkje kan.

Funna mine kan tolkast til at dei fleirspråklege elevane som blir valt ut til å vere med på språkkurset blir kartlagt med ein omgrepstest, som i stor grad fungerer som ei språkprøve for denne elevgruppa. Det er fordi språkdugleikane blir målt gjennom andrespråket deira og den tek ikkje omsyn til multikompetansen som denne elevgruppa har. Når ein ser på pre- og posttesten viser funna mine at validiteten og reliabiliteten er låg, blant anna fordi informantane har ulike skjønner når det gjeld å poengsetje svara og informantane er usikre på kva akademiske ord eigentleg er. Etter mi meining er det lite sannsynleg at det akademiske ordforrådet til elevane har auka gjennom dette språkkurset som varer i 8 veker, fordi det trengs systematisk arbeid over lang tid dersom ein skal styrke ordforrådet. Dette gjeld både for einspråklege og fleirspråklege barn.

## Innholdsoversikt

<b>1.0</b>	<b>Innleiing</b> .....	<b>7</b>
1.1	Bakgrunn: .....	7
1.2	Problemstilling og forskarspørsmål.....	9
1.3	Om Ordpuffen .....	9
1.4	Oppbygginga av oppgåva .....	12
<b>2.0</b>	<b>Teorigrunnlag</b> .....	<b>13</b>
2.1	Lærarrefleksjonar .....	13
2.2	Ordforråd og ordinnlæring.....	16
2.2.1.	<i>Kva er eit ord?</i> .....	16
2.2.2	<i>Kva vil det seie å kunne eit ord?</i> .....	19
2.2.3	<i>Korleis lærer ein nye ord?</i> .....	20
2.2.4	<i>Ordforrådet hjå barn</i> .....	21
2.2.5	<i>Måling av ordforråd</i> .....	23
2.3	Fleirspråklegheit .....	24
2.4	Språklæringsteoriar .....	26
2.5	Cummins og teoriane hans om språklæring .....	27
2.6	Kartlegging og testing.....	30
2.6.1	<i>Kartleggingsprøvar og vurdering</i> .....	31
2.6.2	<i>Validitet, reliabilitet og bias</i> .....	31
2.7	Tidlegare forskning på ordforråd hjå skulestartarar .....	32
<b>3.0</b>	<b>Metode</b> .....	<b>34</b>
3.1	Kvalitativ forskning .....	34
3.1.1	<i>Hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv</i> .....	34
3.2	Val, avgrensingar og erfaringar .....	35
3.2.1	<i>Semistrukturerte intervju</i> .....	35
3.2.2	<i>Utval av informantar og avgrensingar</i> .....	36
3.2.3	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	38
3.2.4	<i>Metodiske veikskapar</i> .....	40
3.3.	Refleksjonar rundt mi rolle som forskar .....	41

<b>4.0 Funn, analyse og drøfting .....</b>	<b>43</b>
4.1. Analysestrategi – tematisering og meningsfortetning.....	44
4.2 Presentasjon av interessante funn og drøfting.....	45
4.2.1 Presentasjon av informantane .....	46
4.3 Ordforråd.....	46
4.3.1 Lærarrefleksjonar rundt ordforråd.....	47
4.3.2 Oppsummerande refleksjonar.....	50
4.4 Utval og kartlegging av elevar .....	50
4.4.1 Lærarrefleksjonar rundt utvalet – korleis vel ein ut elevar til kurset? .....	51
4.4.2 Lærarrefleksjonar rundt den typiske Ordpuff-eleven .....	55
4.4.3 Lærarrefleksjonar og erfaringar med pre- og posttestane .....	58
4.4.4 Oppsummerande refleksjonar.....	61
4.5 Gjennomføring av Ordpuffen .....	62
4.5.1 Lærarrefleksjonar rundt ordinnlæring.....	62
4.5.2 Lærarrefleksjonar rundt øktene i språkkurset Ordpuffen .....	78
4.5.3 Lærarrefleksjonar rundt bruken av morsmålet .....	80
4.5.4 Lærarrefleksjonar og erfaringar rundt læringsutbyttet av Ordpuffen.....	83
4.5.5 Oppsummerande refleksjonar.....	86
<b>5.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>87</b>
<b>6. 0 Litteraturliste: .....</b>	<b>91</b>
VEDLEGG 1: Informasjonsskriv om <i>Ordpuffen</i> .....	97
VEDLEGG 2: Pre- og posttest.....	104
VEDLEGG 3: Skåringskriterier pre- og posttest .....	106
VEDLEGG 4: Intervjuguide .....	107
VEDLEGG 5: Godkjenning frå NSD og samtykkeskjema .....	110

**Figurliste:**

Figur 1: Language teacher cognition (Borg, 2003, s. 82).....	14
Figur 2: Læraroppfatningar om eksterne leseprøver (Monsen, 2013, s. 70).....	15
Figur 3: Cummins kvadrantmodell (henta frå Alstad, 2013, s.50) .....	29
Figur 4: Døme på oppgåve frå Begrepsforståelse (henta frå Løge, 2016, s. 5).....	51
Figur 5: Registrering av resultatata i testen Begrepsforståelse (henta frå Løge, 2016, s. 20) ....	52
Figur 6: Bilete henta frå boka Superpappa og Pelè av Annette Saugestad Helland. ....	66
Figur 7: Bilete henta frå boka Superpappa og Pelè av Annette Saugestad Helland .....	68
Figur 8: Bilete henta fra boka Tre på tur av Nicholas Oldland .....	69
Figur 9: Bilete henta frå boka Jakob og Neikob av Kari Stai.....	70
Figur 10: Ulike tankekart brukt i Ordpuffen .....	73
Figur 11: Karsten og Petra på tur av Tor Åge Bringsvær. ....	74
Figur 12: Bilete henta frå boka Bukkene Bruse begynner på skolen. ....	75
Figur 13: Bilete henta frå Geitekillingen som kunne telle til ti av Alf Prøysen. ....	81

**Tabelliste:**

Tabell 1: Oversikt over bøkene i Ordpuffen og dei magiske orda. ....	11
Tabell 2: Relevant informasjon om informantane .....	46

## 1.0 Innleiing

### 1.1 Bakgrunn:

Ordinnlæring og viktigheita av at barn skal ha eit godt og variert ordforråd er i vinden som aldri før. Ikkje minst frå politisk hald er det fokus på at det er viktig å kunne godt norsk når ein byrjar i 1.klasse. Kunnskapsdepartementet (2019) la fram stortingsmeldinga *Tett på – tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Denne stortingsmeldinga skriv blant anna at det skal blir eit auka fokus å styrke språkarbeidet i barnehagen, og sikre at barn som har utfordringar med språket skal få betre hjelp og støtte. Vidare blir det skriva at barn som strevar med språkutviklinga og fleirspråklege born oftare fell utanfor barnefellesskapet (2019, s. 28). Stortingsmeldinga presiserer og at: «Norsk språk er nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunnet, og at alle barn bør kunne forstå og snakke norsk når de begynner på skolen». Regjeringa ynskjer at barna som ikkje kan godt nok norsk skal bli fanga opp, og få den oppfølginga og støtta dei treng slik at dei kan ha utbytte av ordinær undervisning. Ein kan lese vidare at regjeringa tek sikte på å innføre ei plikt for kommunane å vurdere alle born før skulestart, for å identifisere born som har behov for nærmare kartlegging av norskkunnskapane deira (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 31).

Undersøkingar viser at minoritetsspråklege elevar har høg motivasjon og innsats, men det er store forskjellar i læringsutbyttet mellom elevar med norsk bakgrunn og elevar med innvandrarbakgrunn. Ofte kjem dei minoritetsspråklege frå heimar der foreldra har lågare utdanning enn det som er vanleg i Noreg. Vidare kjem det fram at sosial bakgrunn og språk kan forklare nokre av ulikskapane i læringsutbyttet (Østberg, 2010. s. 138). Her er ordforrådet eit nøkkelord. Chall, Jacobs og Baldwin (1991, s. 143-144) peika på at det var samanheng mellom sosiale forhold og borns vokabular. Ordforrådet i 1. klasse føreser meir enn 30 % av forskjellane i elevane si leseforståing 10 år seinare, og barn med lågare sosial status held tritt fram til 3.-4. klasse, men deretter fell dei av. I 2019 fekk professor Kari-Anne Bottegård Næss 20 millionar frå forskningsrådet for å forske på språktiltak for barnehageborn. Målet med prosjektet hennar er blant anna å undersøke effekten ordforrådtiltak for barn med minoritetsspråkleg bakgrunn. Føresetnaden for dette er at minoritetsspråklege har mindre

erfaring med det norsk språket og ofte skårar lågare på testar om ordforråd enn norskspråklege born på same alder (Vartun, 2019).

I Stortingsmelding nr. 18 (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 23) blir det konkludert med at minoritetsspråklege barn er overrepresentert når det gjeld vedtak på spesialundervisning. Egeberg (2016, s. 12) skriv at ein må tenkje seg at den minoritetsspråklege befolkninga ikkje har ei anna mental utrustning eller større behov for spesialundervisning enn majoritetsbefolkninga. Egeberg (2016, s. 13) meiner at det har noko med vår evne til å gjere dei rette vurderingane og legge til rette for opplæringa til desse elevane.

Gjennom min jobb som lærar ser eg at det er eit fokus på at elevane skal ha eit ordforråd når dei byrjar på skulen, og eg erfarer dei haldningane som er gjeldande om det å kunne godt norsk når ein startar på skulen. Dette blir spesielt synleg i ein kommune på austlandet fordi der er skulane pålagt å kartlegge elevar i 1. klasse for å finne ut kven som treng å auke ordforrådet sitt, nettopp på bakgrunn av blant anna å betre leseforståinga og auke læringsutbyttet. Desse elevane blir med på eit intensivt språkkurs som eg kallar *Ordpuffen*. Kurset blir gjennomført i både barnehage og i fyrste klasse, og det er eit tiltak frå PPT (pedagogisk-psykologisk teneste) fordi dei opplevde ei stor auke i tilvisingar om språkvanskar. Størsteparten av elevane som blir kartlagt og deltek på *Ordpuffen* er elevar som har ein fleirspråkleg bakgrunn. Det er derfor interessant å undersøke lærarrefleksjonane og oppfatningane rundt nytteverdien av ordlæring gjennom slike intensive språkkurs. *Ordpuffen* er i utgangspunktet eit tiltak i spesialpedagogisk regi, men sidan størsteparten av elevane som er med på kurset er fleirspråklege ynskjer eg å sjå på det i eit andrespråksperspektiv.



## 1.2 Problemstilling og forskerspørsmål

På bakgrunn av dette ynskjer eg å finne ut av følgjande problemstilling: *Korleis kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?*

Til problemstillinga mi har eg utarbeida fire forskerspørsmål:

- *Kva for refleksjonar har lærarar rundt omgrepet ordforråd?*
- *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt dei språklege dugleikane til elevar som får tilbod om språkkurset Ordpuffen?*
- *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av vurdering og testing av elevar som får tilbodet om intensive språkkurs som Ordpuffen?*
- *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs som Ordpuffen?*

## 1.3 Om Ordpuffen

Ein kommune på austlandet, heretter kalla Storbølge kommune, har utvikla språkkurset *Ordpuffen* for å få eit systematisk arbeid med omgrepsstimulering i skulen. Dette er eit obligatorisk tilbod som er på alle skulene og kurset er berekna for elevar i 1. klasse. Målgruppa for *Ordpuffen* er elevar med både norsk og fleirspråkleg bakgrunn med behov for eit auka akademisk ordforråd. Med akademisk ordforråd meinast ord som ikkje blir brukt så ofte i kvardagsspråket, men som elevar treng for å tileigne seg skulefaga (Golden, 2014, s. 127).

Målet med *Ordpuffen* er at elevane gjennom deltakinga i språkkurset styrkar ord- og omgrepsforståinga og tileignar seg strategiar for å lære seg ord, samt å systematisere og analysere ord. Opplegget er utvikla av PPT (Psykologisk-pedagogisk teneste) i kommunen, med rettleiing frå Monica Lerøy frå UiO. Bakgrunnen for å utvikle dette opplegget var at PPT opplevde at mange ungar i barnehagen blei tilvist til dei med bekymring om språkvanskar. PPT ynskte derfor å utvikle eit opplegg som tok sikte på at skulen og barnehagen skulle jobbe

systematisk med ord- og omgrepforståinga til barn og unge som hadde låg omgrepforståing, for dermed å kunne sikre ei god lese- og skriveutvikling oppover i skulen.

Teorigrunnlaget som *Ordpuffen* er basert på er blant anna Bloom og Laheys sin språkmodell der dei deler inn språket i innhald, form og bruk (Bloom & Laheys, 1978). *Ordpuffen* har og prinsipp frå Word Generation-tilnærminga, som er eit program som har som mål å utvikle elevane sitt fagspråk og argumentasjonsdugleikar (Snow, Lawrence & White, 2009). Word Generation legg vekt på at barn lærer best nye ord og omgrep i ein heilskapleg samanheng. Noko anna dei legg vekt på er at det blir jobba med same ord i fleire forskjellige kontekstar slik at barnet får ei djupare forståing for ordet (VEDLEGG 1: Informasjonsskriv om *Ordpuffen*).

Kurset går over 10 veker, der ein *pretest* og *posttest* (VEDLEGG 2: Pre- og posttest) skal gje lærarane ei oversikt over om elevane på språkkurset har fått ei større forståing av dei akademiske orda etter å ha delteke på kurset. Opplegget går i korte trekk ut på at elevane på gruppa skal lese ei bok i veka og denne boka blir lest 3 gonger i løpet av den veka. Det er 8 bøker som er valde, og desse bøkene skal ha eit rikare språk enn det eleven gjerne møter i kvardagen. Bøkene som var valt ut i denne runden av *Ordpuffen* var: *Prins Bisk*, *Karsten og Petra på tur*, *Bukkene Bruse begynner på skolen*, *Tre på tur*, *Superpappa og Pelè*, *Herr Nyskjerrigper*, *Jakob og Neikob* og *Geitekillingen som ikkje kunne telle til 10*.

Til kvar bok blir det valt ut tre såkalla *magiske ord* som er dei akademiske orda elevane skal ha fokus på. Opplegget legg vekt på repetisjon, blant anna fordi bøkene skal bli lest tre gonger i veka og øveorda er i fokus heile veka. Elevane har blitt spurt om tydinga av øveorda på i ein pretest, og dei skal svare munnleg, medan læraren noterer ned det elevane seier. Gjennom språkleikar, tankekart og andre munnlege aktivitetar er tanken at elevane skal utvikle eit rikare ordforråd. På slutten av kurset tek elevane ein posttest av dei same orda som i pretesten for å sjå om dei har fått framgang i forståinga av ord

Bok	Magiske ord/akademiske ord
<b>Prins Bisk</b>	<i>Alltid, mange, fullt, forsiktig</i>
<b>Karsten og Petra på tur</b>	<i>Overnatting, tung, engstelig, diger</i>
<b>Bukkene bruse begynner på skolen</b>	<i>Perfekt, rekke, bestemme, styre</i>
<b>Tre på tur</b>	<i>Enige, rytme, kraftigere, samarbeide</i>
<b>Superpappa og Pelè</b>	<i>Ny, stolt, tid, svakt</i>
<b>Herr Nysgjerrigper</b>	<i>Nysgjerrig, populær, plage, undre</i>
<b>Jakob og Neikob</b>	<i>Synes, tenke, protestere, forskjellig</i>
<b>Geitekillingen som kunne telle til ti</b>	<i>Telle, lære, prøve, synke</i>

Tabell 1: Oversikt over bøkene i *Ordpuffen* og dei magiske orda.

Gangen i opplegget er at elevane skal ha *Ordpuffen* kvar dag i 30 minutt, og dei brukar 5 dagar på å gå gjennom ei bok. På dag 1, 2 og 3 skal læraren presentere det magiske ordet som elevane skal få meir kjennskap til, deretter skal læraren lese boka og elevane skal rope ut når dei høyrer det magiske ordet. På slutten av økta skal dei lage tankekart saman om det magiske ordet, med fokus på form, bruk og innhald. Det er ulike magiske ord på desse tre dagane. På dag 4 skal dei repetere handling i boka og ha ulike språkleikar og språkaktivitetar for å øve på munnlege dugleikar. Den siste dagen skal dei bruke fortellarkorta *Kven?*, *Kva?*, *Når?* og *Kvar?* for å repetere handlinga i boka, og for å øve seg på å stille spørsmål og svare. Dersom det er tid att, skal dei jobbe med språkleikar og språkaktivitetar.

## 1.4 Oppbygginga av oppgåva

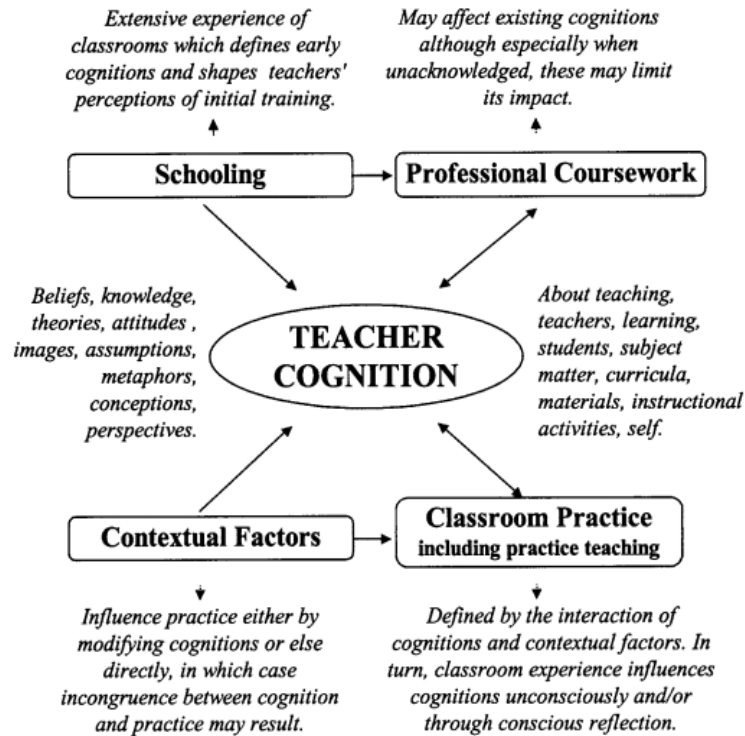
I det andre kapittelet skal eg presentere det teoretiske rammegrunnlaget for denne masteroppgåva. Det handlar om lærarrefleksjonar, ordforråd og ordinnlæring, fleispråklegheit, språklæringsteoriar, Cummins sine teoriar rundt språklæring og kartlegging. Deretter vil eg i tredje kapittel ta føre meg datainnsamlingsmetoden eg har valt, og grunngje kvifor eg valde den. I den forbindelse vil eg og komme inn på utval av informantar og avgrensing, validitet og reliabilitet, metodiske veiskapar, refleksjonar rundt mi eiga rolle som forskar og etiske omsyn. I det fjerde kapittelet vil eg, ved hjelp av meiningsfortetting, presentere funna mine, drøfte det opp mot teori og tolke dette. Til slutt kjem det ei oppsummering og konklusjon i kapittel fem.

## 2.0 Teorigrunnlag

### 2.1 Lærarrefleksjonar

Forskinga på lærarrefleksjonar eller *teacher's beliefs* strekk seg attende til 1950-talet (Fives & Buehl, 2012, s. 471). Dette forskingsfeltet undersøker blant anna haldingar, refleksjonar og verdiar som ein lærar har kring kva som er god læring og undervisning (Haukaas, 2012, s. 116). Ein treng innsikt i kva læraren tenkjer og meiner om blant anna ordinnlæring, elevar og undervisningsmetodar for å forstå kva som går føre seg i eit klasserom. Det er og viktig å få ei innsikt i kva som er med på å forme lærarane sine haldningar, til dømes skulegang, utdanning og eiga undervisningserfaring (Haukaas, 2012, s. 116).

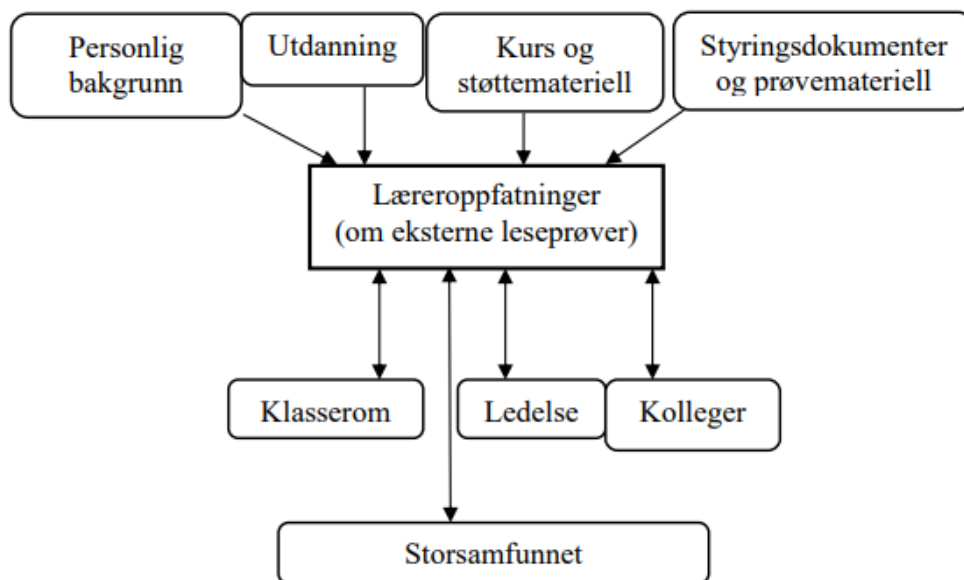
Omgrepet har mange ulike termar, og på engelsk blir *teacher beliefs*, *teacher*, *teacher thinking*, *teacher knowledge* og *teacher awareness* brukt for å skildre same fenomen. På norsk brukar ein gjerne nemningane lærarrefleksjonar eller læraroppfatningar (Randen, Danbolt og Palm, 2015, s. 66). Levin (2015, s. 49) skriv at forskarar innanfor feltet i nyare tid har erkjent at oppfatningar har ein tendens til å vere subjektive og personlege, og reflekterer individuelle vurderingar og tolkingar som eit samfunn er einige om at er kjent kunnskap. Borg (2003, s. 81) skriv at han brukar omgrepet *teacher's cognition* for å referere til ein ikkje-observerbar kognitiv dimensjon i undervisninga, som omhandlar kva læraren veit, trur og tenkjer. Her er Borg inne på noko viktig. I følgje Monsen (2013, s. 60) forsøker Borg å famne om læraren sine *beliefs* (tru og meiningar) og *knowledge* (kunnskap) med omgrepet *teacher cognitions*. Og han framstiller det på denne måten:



Figur 1: Language teacher cognition (Borg, 2003, s. 82)

Ein ser her at lærarrefleksjonar er i interaksjon med fleire faktorar knytt opp mot kunnskap, kognisjon og kontekst. Desse faktorane fungerer i samspel med kvarandre og har ei gjensidig påverknad (Randen, Danbolt og Palm, 2015, s. 67). Vidare skriv Randen, Danbolt og Palm (2015, s. 67) at Borg sitt syn på lærarrefleksjonar er knytt opp mot den individuelle læraren og dei representerer læraren sin ståstad. Med andre ord kan ikkje refleksjonane og oppfatningane bli sett på som sanne eller usanne, men kan bidra til å vise eit bilete av didaktiske praksisar gjennom røynda til læraren. Refleksjonane kan vere både bevisste og ubevisste, og i følgje Borg (i Randen, Danbolt & Palm, 2015, s. 67) kan nokon av dei vere fagleg baserte synspunkt, medan andre kan vere meir implisitte «allmenne» sanningar. Pajares (1992, s. 313) viser til at meining og tru ofte kan bli blanda saman med omgrepet kunnskap. Han definerer tru og meining på den eine sida som subjektivt og individuelt, og kunnskap på den andre sida som objektivt og felles.

Når ein skal skrive om lærarrefleksjonar og læraroppfatningar, skriv Pajares (1992, s. 308) at det bør vere om eit konkret tema og innanfor eit bestemt forskingsfelt. Derfor kan det vere lurt å sjå på lærarrefleksjonar og språk, og i mitt tilfelle med fokus på ordinnlæring og tospråklege elevar. Monsen (2013, s. 70) har i si doktorgradsavhandling laga ein modell basert på Borg, der ho legg til fleire faktorar enn det Borg har med, nettopp for å få det til å passe til eit konkret tema og eit bestemt forskingsfelt. I mitt tilfelle kan denne vere gjeldande både med faktoren *kurs og støttmateriell*, men og *styringsdokument og prøvemateriell*. Dette er relevant blant anna fordi eg skal sjå på lærarrefleksjonane til eit kurs som er obligatorisk å gjennomføre på alle barneskulane frå kommunen si side.



Figur 2: Læraroppfatningar om eksterne leseprøver (Monsen, 2013, s. 70)

I modellen ser ein at pilene frå *personleg bakgrunn*, *utdanning*, *kurs og støttmateriell* og *styringsdokument og prøvemateriell* peikar mot boksen om læraroppfatningar for å syne at det er desse faktorene som påverkar læraroppfatningane, ikkje motsett. Faktoren personleg bakgrunn viser til tidlegare skulegang, medan faktoren utdanning er den profesjonelle utdanninga som læraren har teke. Under kurs og støttmateriell kjem kursing, men og ressursar og verktøy til undervisinga, som *Ordpuffen* er. I den siste faktoren på dei øvste

boksane er det prøvemateriell som er mest relevant for min del, til døme pre- og posttesten til *Ordpuffen* som er pålagt frå kommunale skulemyndigheitar (Monsen, 2013, s. 70). I dei nedste boksane finn ein det Monsen (2013, s. 71) kallar for kontekstuelle faktorar. Desse pregar, og kan bli prega, av læraroppfatningane, og det er derfor ein ser at pilene går begge vegar. I mitt prosjekt ser eg for meg at erfaringar frå klasserommet og kollegaer vil vere relevant å sjå på når det gjeld lærarrefleksjonane som informantane mine har rundt *Ordpuffen*.

Når det gjeld mi oppgåve, er studieobjektet mitt *Ordpuffen* og lærarane sine refleksjonar og oppfatningar rundt dette språkkurset og generelt ordinnlæring som er det viktige. Eg er altså ikkje ute etter på finne ut om lærarane gjer noko rett eller gale, men å høyre tankane deira rundt *Ordpuffen*.

## 2.2 Ordforråd og ordinnlæring

I dette delkapitlet vil eg ta for meg ulike teoriar rund ordforråd og ordinnlæring. Bakgrunnen for dette er at målgruppa for språkkurset *Ordpuffen* er som nemnt norske og fleispråklege barn som har behov for eit auka akademisk ordforråd. Målet er at elevane etter språkkurset skal auke ord- og omgrepsforståinga si, tileigne seg strategiar for å lære nye ord og kunne systematisere og analysere ord (VEDLEGG 1: Informasjonsskriv om *Ordpuffen*).

### 2.2.1. Kva er eit ord?

Ord er vanskeleg å definere. Ein seier gjerne at eit ord har to sider, ei innhaldsside og ei formside. Når me brukar eit ord som er etablert i eit språk, tek me i bruk begge sidene. Både det me les eller høyrer, og det innhaldet me oppfattar (Golden, 2014, s. 16). Når det er snakk om ordforrådet og utviklinga av det skriv Golden (2018, s. 191) at det er føremålstenleg å skilje ordet si form, ordet sitt innhald og bruken av ordet. Med det meiner Golden at forma er skriftbilete eller lydbilete, innhaldet er kva ordet betyr og bruken går ut på samanhengen ordet står i eller den situasjonen ordet førekome i. Monsrud (2013, s. 130) skriv at eit ord består av ein fonologisk kode, men at ordet fyrst og fremst representerer eit meiningsinnhald.



Eit *omgrep* kan vise til innhaldet i ordet, men ikkje kvar gong fordi ein ikkje alltid kan avgrense det til eit eller få ord.

Ser ein vidare på omgrepet *ordforråd* vil det seie noko om mengda ord eit individ kan. Då gjeld det både ordmengda som ein aktivt brukar og som ein forstår (Golden, 2018, s. 191). Vidare skriv Golden at i språk vil ordforrådet vere stort, og gjerne uoversiktleg, derfor er det føremålstenleg å dele orda inn i ulike typar. Ordforrådet blir delt inn i *innhaldsord* og *funksjonsord*. Innhaldsorda er ord som har eit innhald, medan funksjonsorda ikkje har eit innhald på same måte. Dei viser til forholdet mellom innhaldsorda i ei setning (Golden, 2014, s. 41-42). *Fagord* er sentrale ord i fagundervisninga, og det er dei orda læraren gjerne ville forklare for at heilheita skal bli forstått. *Førfaglege ord* eller *akademiske ord* er ord som blir rekna som allmenne ord i fag, og som kan vere ukjente for andrespråkselevane våre. Det varierer kor viktige slike ord er i ein tekst, men dersom dei blir brukt i forklaringar av fagord er dei nøkkelen til å forstå ord og dei er viktige for tydinga dei har for fagforståing. (Golden, 2014, s. 127). Kvardagsord er ofte konkrete ord som ein møter ofte i dagleglivet og som ein treng for å gjere seg forstått (Monsen & Randen, 2017, s. 83). Ein har mange ord som har lik form (anten munnleg eller skriftleg) , men ulike tyding. Desse orda blir kalla homonym (Golden, 2014, s. 21).

### 2.2.5 Dei akademiske orda

Skiljet på kva som er forskjellen på eit kvardagsord og eit akademisk ord er ikkje alltid like tydeleg. Kvardagsordet er ofte konkret og eit ord ein brukar ofte i samtalar i dagleglivet, medan det akademiske ordet møter ein i skulesamanheng og meir formelle samanhengar. Baufmann og Gaves (2010, s. 6) viser til at ein forskarar og teoretikarar ofte definerer det akademiske ordforrådet på to måtar: fagspesifikke akademiske ord og generelle akademiske ord. Fagspesifikke akademiske ord er den mest vanlege typen akademiske ord. Medan det som Golden (2014, s. 127) refererer til som *før-faglege ord*, og som ordpuffen og er oppteken av, er dei generelle akademiske orda. Dei generelle akademiske orda finn ein ofte på tvers av fleire fagområde, har gjerne abstrakte definisjonar og kan vere ein utfordring å meistre i følge Townsend (2009, s. 242). Dei generelle akademiske orda har og ein høgare bruksfrekvens enn

dei fagspesifikke akademiske orda (Hiebert & Lubliner, 2008, s. 112), og det kan vere grunn for å tru at nokre barn har møtt desse orda heime, medan andre ikkje har det.

Som nemnt er akademisk ordforråd ord som ikkje blir brukt så ofte i kvardagspråket, men som elevar treng for å tileigne seg skulespråket. Det er ikkje fagord, men «førfaglege» ord eller «tverrfaglege» ord. Dette er ord som barna ofte møter i tekstbøker og i testar, men som ikkje er fagord som er knytt til eit særskilt fagområde og som dei heller ikkje møter så ofte i det munnlege, daglegdagse språket. Døme på slike ord er *behandle*, *krav*, *derimot* og *derfor* (Golden, 2014, s. 127), men dette er ord som er nærliggande å forvente at elevar på ungdomsskulen skal kunne. Det akademiske ordforrådet eller dei før-faglege orda er noko som blir legg vekt på i Ordpuffen, men kva type ord er det for ein skulestartar? Lundetræ og Walgermo (2014, s. 151-152) meiner at dersom ein skal styrke elevar sitt ordforråd i nybyrjaropplæringa, må ein gå frå høgfrekvente kvardagsord til ord som ein i større grad karakteriserer som akademiske ord. Når ein skal utvide det akademiske ordforrådet må ein velje ord som opptre hyppig i tekstar som er berekna for aldersgruppa. Dei vektlegg at det ikkje skal vere sofistikerte synonym på ord som eleven kan frå før, men akademiske ord som skal gjere det lettare for elevane å tenkje og kommunisere rundt fagleg innhald med høg grad av presisjon.

Golden (2015, s.127) dreg fram Gimbel (1995) sitt omgrep førfaglege ord for å skildre at det er ord som er knytt opp mot fagord og som elevane treng for å få ein betre forståing på tydinga til fagorda. Jørgen Gimbel (i Golden, 2006, s. 118) undersøkte 5.klassingar si forståing av ord frå danske lærebøker. Han testa ut ord på elevar med dansk som morsmål og tyrkisk som morsmål, og dei fekk presentert orda både munnleg og skriftleg utan kontekst. Elevane kunne forklare ord eller lage eksempel. Resultatet viste at det var stor forskjell på dei to gruppene. Elevane med dansk som morsmål hadde ein gjennomsnittsverdi på 42,0, medan elevane med tyrkisk som morsmål hadde 15,6 rette. Denne undersøkinga viste at dei fleste førfaglege orda var ukjende for dei tyrkiske elevane.

## 2.2.2 Kva vil det seie å kunne eit ord?

Dersom ein ser på vaksne språkbrukarar, så kan dei orda i språket sitt i varierende grad. I følgje Golden (2014, s. 70) blir nokre ord forstått i ein kontekst, men dei brukar dei aldri. Andre ord vil dei meistre fullt ut. Vidare skriv Golden (2014) at den optimale ordkunnskapen består av formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap.

Golden (2014, s. 70-71) formulerer desse ulike kunnskapane på denne måten. Den formelle kunnskapen består i å ha kjennskap til forma på ordet, til dømes korleis det blir uttala og skrive. Vidare er kjennskap til dei ulike måtane å bøyge eit ord. Syntaktisk kunnskap går ut å kjenne til den syntaktiske funksjonen ordet har i ei setning, til dømes at eit verb ofte er verbalet i ei setning. Går ein over til semantisk kunnskap består det i å kjenne til betydinga til ordet i alle kontekstar. Den pragmatiske kunnskapen handlar om å vite kva for sosiale og formelle samanhengar ordet blir brukt i. Er det eit fagord eller eit generelt ord? Får ein negative eller positive assosiasjonar når ein høyrer ordet? Det å kunne eit ord er ikkje enten eller skriv Monsrud (2013 s. 130). Barn kan forstå delvis eller ha ei snever forståing av kva ordet tyder. Dei kan og kjenne att ordet utan å eigentleg forstå kva ordet betyr.

Haastrup og Henriksen (2000, s. 223) viser til Jean Aitchison (1994, s. 63) sitt utsegn: «Knowing the meaning of a word involves being able to relate it to other words. A full understanding of the meaning of many words requires a knowledge of the words which are found with it and related to it». Det å kunne eit ord inneber å kjenne til både innhaldet og forma på ordet, og å kunne kople desse saman. Kunnskapen om ord inneber i følgje Stahl og Nagy (2006) kjennskap til ordet i brei forstand, korleis det blir brukt i ulike sosiale settingar, kva for ulike kontekstar dei inngår i, korleis dei blir brukt i setningar og kva andre ord dei ofte opptre saman med.

Bialystok (referert i Randen & Danbolt, 2018, s. 313) definerer metaspråkleg medvit med at personar kan aktivt rette merksemda si mot eit konkret språktrekk og at det deretter blir danna ein mental representasjon av dette trekket. Metaspråkleg medvit blir av Monsen og Randen (2017, s. 91) skildra som ei bru mellom skriftleg og munnleg språk, og definert som evna ein har til å skifte fokus på språkleg innhald og over til form. Vidare skriv dei at elevar

kan ha bevisstheit om ord på tre ulike måtar. Barn må fyrst identifisere ordet som ei eining, deretter bevisstheit om forholdet mellom forma på ordet og innhaldet til ordet. Til slutt må elevane vere merksame på at ord med likt innhald kan ha ulike form. Tospråklege elevar har ofte ein høgare grad av bevisstheit rundt ord enn einspråklege fordi dei er vande med at omgrep kan ha ulike uttrykk på dei ulike språka dei brukar (Monsen & Randen, 2017, s. 100). Bialystok (2013, s. 627) peikar på at fleirspråklege barn har ein fordel over einspråklege barn når det gjeld den metaspråklege medviten fordi dei lettare blir oppmerksame strukturelle mønster i språket når dei har to ulike språkssystem.

### 2.2.3 Korleis lærer ein nye ord?

Golden (2018, s. 194) skriv at utviklinga til ordforrådet til ein elev er kompleks og er avhengig av mange faktorar. Eleven sine erfaringar med det språklege, emosjonelle og kulturelle har ei innflytelse her, i tillegg til alder og modning. Ein viktig faktor er innlæraren sin innputt, det vil seie frekvensen eit ord har i den delen av målspråket som innlæraren er i kontakt med. Det er vanskeleg å vite kva eleven les og høyrer på, og det vil derfor ikkje vere så lett å dokumentere. På den andre sida kan det vere naturleg å tenkje at det er dei mest frekvente orda vil vere dei orda som eleven møter oftast (Golden, 2019, s. 193).

I følgje Schmitt (2010, s. 217) går ordinnlæringa føre seg i stadium og er avhengig av innputt, men det er vanskeleg å definere dei. Små barn lærer lettast dei orda som førekjem oftast, medan større born og vaksne vil lære ord frå samtalar dei overhøyrer eller ting dei les (Ellis, 1995, referert i Golden 2018, s. 193). I skulealderen går born gjennom store forandringar og ordforrådet aukar betrakteleg frå småskuletrinnet til vidaregåande.

Ordlæringsprosessen blir skildra av Golden (2014, s. 140) som ein prosess som skjer i tre deler. Det fyrste er forståingsprosessen, og det går ut på at for å lære eit ord må ein fyrst få tilgang til ordet. Og det skjer når ein høyrer eit ord eller les eit ord. Dette kan ein seie er inputten av forma til ordet. I det neste steget må ein knytte eit innhald til ordet, og då startar forståingsprosessen. Det meste av innhaldet kjem gjennom konteksten me les eller høyrer ordet i. Når ein har forstått ordet, heilt eller delvis, startar lagringsprosessen. Ordet blir lagra

saman med all den informasjonen ein har fått om ordet, både semantisk, strukturell og pragmatisk informasjon (Golden, 2014, s. 141). Når ein skal bruke ordet må ein finne det att, og den prosessen blir kalla attfinningsprosessen. Ein finn gjerne att ordet med relevant informasjon som ein assosierer med ordet, og dess fleire assosiasjonar ein har til ordet dess lettare blir det å finne det att (Golden, 2014, s. 141, 143).

Golden (2014, s. 143) viser til det ho kallar for aktivt og passivt ordforråd. Det går ut på at ordet går gjennom fleire stadium hjå ein elev, frå at ordet er heilt ukjent til at eleven kan bruke det og kjenne godt til ordet. Eit anna nemning på dette er produktivt og reseptivt ordforråd, og det seier noko om at ein kan kjenne til ord i ein kontekst, men ikkje kunne det godt nok til å bruke det sjølv (Golden, 2014, s. 144).

#### **2.2.4 Ordforrådet hjå barn**

Når eit born lærer morsmålet sitt lærer dei «alt» på ein gong. Golden (2014, s.150) skildrar det på denne måten: «Barnet lærer alt på en gang, det vil si at de blir kjent med verden og seg selv, får erfaringer, utvikler sansene og intellektet, og lærer ord og begreper samtidig». Dei fyrste orda og ytringane kjem som regel i løpet av det fyrste året, men det er stor variasjon på dette. Rundt 18 månaders alder brukar barnet rundt 50 ord, men forstår det femdobbelte (Golden, 2014, s. 151). I småbarnsperioden som skjer i løpet av det andre leveåret eksploderer ordlæringsaktiviteten, og objekt og aktivitetar får namn. To og to ord blir sett saman, men det kan likevel vere stor variasjon i ordforrådet til barn (Golden, 2014, s. 151). Når barn gradvis tileignar seg ordforrådet på morsmålet sitt, vil dei samstundes tileigne seg kultur, tradisjonar, verdiar og haldningar i samfunnet. Mange av desse kjem til uttrykk indirekte frå det kulturbestemte semantisk- assosiative nettverket som orda er rundt (Høigård, 1999, s. 178). Monsrud (2013, s. 131-132) skriv at barn i 3 års alderen som lev i eit godt språkstimulerande miljø kan ha tre gonger så stort ordforråd som barn som lev i mindre språkstimulerande omgjevnader. Når barnet byrjar i barnehagen er ordforrådet dei blir eksponert for, enten på morsmålet eller majoritetsspråket, beståande av konkrete og daglegdagse ord. Orda er gjerne

gjenstandar og aktivitetar som er viktige i barna sin kvardag, og då gjerne med skildringar av dei (Golden, 2018, s. 194).

I førskulealderen set barn saman fleire og fleire ord og syntaksen blir utvikla. Når barnet byrjar på skulen i 6 års alderen, reknar ein med at det meste av grammatikken blir meistra. Forskarar har ulike resultat og meiningar når det gjeld kor mange ord ein kan, men Golden (2014, s. 151) viser til Aitchison som skriv at når ein er 6 år kan ein forstå opp mot 14000 ord, og at barn lærer rundt 10 nye ord kvar dag. Etter kvart som barnet blir eldre vil det byrje å bruke fleire og fleire abstrakte ord. Høigård (1999, s. 176-177) skriv at i studiar der born i førskulealder blir bedne om å definere eller forklare eit ord, er det perseptuelle eller funksjonelle trekk ved ordet som er mest framståande. Til dømes: *Ei appelsin er rund*. Meir abstrakte definisjonar av eit ord, der borna skal bruke synonym eller forhold som er knytt til overordna eller underordna omgrep, kjem fyrst eit stykke opp i skulealder.

Dersom barn brukar ulike språk heime og i barnehagen, vil det mest truleg vere ein skilnad i vokabularet på dei to språka (Golden, 2018, S. 194). Kulbrandstad og Engen (2009, s. 151) skriv at barn kan lære to språk samstundes og det blir kalla simultan tospråklegheit. Dei kan lære eit språk fyrst og eit anna etter kvart, det blir kalla suksessiv tospråklegheit. Simultan tospråklegheit kan inkludere all språkleg utvikling som er påbegynt før barnet er 3 år. Mange born i Norge går under denne nemninga dersom dei byrjar i barnehage før dei er 3 år. Taeschner (1983, referert i Kulbrandstad & Engen, 2009, s. 154) hevdar at dersom kapasiteten til å lære seg nye ord hjå eit barn er delt mellom to språk vil dei velje å utvide med nye ord for eit fenomen på eit av språka i staden for å utvikle likeverdige kjende ord på det andre språket. Tospråklege barn kan då ha om lag det same samla ordforrådet so einspråklege, men fordelt på to språk. Thurmann-Moe (2013, s. 67) skriv at i eit fleirspråkleg utviklingsperspektiv vil utviklingsprosessen av ordforrådet og kommunikative dugleikar gå føre seg parallelt, men i ein språkspesifikk kontekst. Det vil seie at mange born får det som skildrast som eit splitta ordforråd der nokre ord er lært heime og andre ord i barnehagen.

Når barn byrjar på skulen møter dei nye aktivitetar som er ukjende og lærer seg mange nye ord knytt til dette. For minoritetslevar kan det vere ein stor overgang, spesielt dersom dei

ikkje har hatt så mykje kontakt med andre norske barn eller nettopp komme til landet (Golden, 2018, s. 198). Vokabularet som blir brukt i skulesamanheng kan vere krevjande for elevar som kjem frå heimar det er mindre mangfald i samtaleemna og lesepraksisane på morsmålet. Dei vil heller ikkje kjenne til innhaldet eller omgrepa som ligg til grunn for det nye ordforrådet. Stahl og Nagy (2006, s. 7) skriv at barn som har eit svakare vokabular i tidlege klassetrinn ikkje vil ha moglegheit til å få utbytte av «rikare» tekstar fordi dei har manglande kunnskap om ord. Og sidan dei ikkje skjønner vanskelege tekstar vil dei og lære færre ord og på den måten falle endå lengre i frå jamgamle elevar.

### 2.2.5 Måling av ordforråd

I *Ordpuffen* er hovudmålet at elevane som deltek skal auke det akademiske ordforrådet eller det Anne Golden skildrar som førfaglege ord. Når det gjeld å måle ordforrådet til elevar er det ei nesten umogleg oppgåve å telje. Ein må ta utgangspunkt i ei viss mengd frå t.d. ei ordbok på ein systematisk måte og deretter teste kor mange ord ein person kan. Dersom ein testar 40 ord i ei ordbok på 20 000 ord og personen svarar rett på alle 40 kan ein anta at personen kan 20 000 ord. Det er likevel ikkje så enkelt, resultatet vil nok variere ut i frå kor stor ordboka er og kva for type ord ein vel ut (Golden, 2015, s. 71-73).

Kor mange ord lærer ein elev i året eller om dagen? Stahl og Nagy (2006, s. 29) har sett på ulike undersøkinga som prøver å kartlegge storleiken på ordforrådet til barn og dei har komme fram til at ein gjennomsnittselev lærer 2000-3000 nye ord i året. Dette svarar til 5-8 ord om dagen. Det blir likevel problematisert om kor mange av desse orda som eleven faktisk brukar, og dei hevdar at gjennom erfaringar og samtalar med lærarar at elevar lærer om lag 10-12 ord i veka på skulen som dei veit kva betyr og kan bruke, og at det svarer til rundt 400-500 per skuleår (Stahl & Nagy, 2006, s. 33).

Dersom ein skal kartlegge ordforrådet til eit barn, er det vanleg å skilje mellom breidda og djupna i ordforrådet. Breiddeordforrådet handlar om mengda ord eit barn kan, medan djupneordforrådet dreiar seg om kor djup kunnskapen ein har om ordet (Schmitt, 2010, s.15).

## 2.3 Fleirspråklegheit

Ein brukar ofte tospråklegheit og fleirspråklegheit om kvarandre. Garcia og Wei (2019, s. 29) definerer tospråklegheit til å ha kunnskap om og bruke to autonome språk. Medan omgrepet fleirspråklegheit ofte blir brukt om personar som har kjennskap til og brukar meir enn to språk. Ein anna måte å sjå på omgrepet fleirspråklegheit finn me hjå Europarådet. Dei foreslår at termen fleirspråklegheit skal bli brukt til personar som har ei emne til å bruke språk til kommunikasjon og til å ta del i interkulturell samhandling. Personar som er fleirspråklege har varierende grad av dugleik i fleire språk og erfaring med fleire kulturar (Utdanningsdirektoratet, 201, s. 199). I Garcia og Wei (2019, s. 29) peikar dei på at tospråklegheit og fleirspråklegheit har ein ting til felles, at dei viser til eit mangfald av autonome språk som anten er to eller mange. Randen (2018, s. 98) peikar på at innføddlik språkdugleik ofte blir brukt som ein implisitt norm og fagleg mål for andrespråkslæringa i skulen. Ho viser til blant anna Grosjean (1985, referert i Randen, 2018, s. 98) som avviste at ein kan forvente at ein fleirspråklege elev skal å ha same språkdugleik som einspråklege, og etterlyste eit syn på fleirspråklegheit som inkluderer heile det språklege repertoaret eleven. Cook (referert i Garcia og Wei, 2019, s. 28) introduserer omgrepet multikompetanse som skildrar ein fleirspråkleg elev sin samla språkkompetanse.

Når ein skal sjå på fleirspråklegheit på individnivå held det som nemnt ikkje å berre ha fokus på dugleiken. Ein må sjå på språklege dugleikar, bruksmønster og haldningar og eg vil no gjere greie for desse aspekta for å prøve å komme nærmare ei forståing av omgrepet tospråklegheit. Ein deler språklege dugleikar inn i munnlege og skriftlege dugleikar, og reseptive og produktive dugleikar. Dei munnlege dugleikane er lytting og snakking, og dei skriftlege er lesing og skriving. Desse omgrepa er med på å seie noko om ein person er tospråkleg eller ikkje (Engen & Kulbrandstad, 2009, s 26). Personar kan beherske ulike grader av desse dugleikane. Til dømes kan ein person ha gode reseptive dugleikar fordi han kan både forstå og lese eit andrespråk, men personen kan ikkje snakke eller skrive språket. Med andre ord er tospråkleg ikkje noko ein person er eller ikkje er. Ein kan vere tospråkleg i større og mindre grad (Engen & Kulbrandstad, 2009, s 26).



Dugleiksgrader er viktig å sjå på dersom ein skal vurdere om nokon er tospråkleg. Balanseforholdet mellom dei to språka som ein tospråklege person har blir kalla det relative dugleiksnivået. Ein har i hovudsak to moglegheiter. Ein kan beherske begge språka like godt, og det blir kalla balansert tospråklegheit. Når det er sagt, så treng det ikkje å bety at ein er like god i begge språka i alle situasjonar, men at dugleikane ligg på eller over det aldersadekvate nivået. På den andre sida kan ein beherske det eine språket betre enn det andre, og det kallar ein ikkje-balansert tospråklegheit (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 29-31). Dersom ein ser på forskning om kor lang tid tek å lære seg eit nytt språk, skriv Cummins (2000, referert i Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 23) at det tek 5-7 år før ungar språklege dugleikar på eit anna språk enn morsmålet.

Bruken av språket er essensielt når ein skal prøve å definere tospråklegheit. Weinreich (referert i Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 34) har ein kjend definisjon på tospråklegheit: «The practice of alternatively using two languages will be called here bilingualism, and the persons involved bilinguals». Det å vere tospråkleg vil seie å veksle mellom to eller fleire språk. Når ein snakkar om bruken av språket er omgrepet domene sentralt. Eit domene er eit område for menneskeleg aktivitet med ulik setting, rollerelasjonar og bestemte tidspunkt. Dei ulike domene kan vere vener, familie, jobb/skule og religion (Engen & Kulbrandstad, 2009, s 35). Ulike studiar, blant anna ein studie av Kulbrandstad (1997, i Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 35), viser at morsmålet dominerer ofte i heimen til tospråkleg elevar. Blant venner og på skulen kunne dei veksle mellom morsmål og norsk, alt etter kven dei snakka med.

## 2.4 Språklæringsteoriar

Ein tenkjer seg at det er tre hovudretningar innanfor språklæringsteoriar. Den fyrste retninga er knytt opp mot behavioristisk læringsteori og det dreiar seg i hovudsak om å tileigne seg nye vanar for åtferd. Denne tilnærminga har få tilhengjarar i dag i følgje Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 28).

Den andre retninga er kognitivism, og innanfor denne retninga er tileigninga av mentale dugleikar viktig. I følgje Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 29) finn ein mange ulike retningar som skil seg frå kvarandre blant anna ved at dei har fokus på ubevisste og bevisste prosessar i innlæringa. Tileigninga av språktrekk kan skje utan at innlæraren er merksam på det i nokre tilnærmingar, medan bevisst merksemd er viktig eller heilt avgjerande i andre tilnærmingar. Eit viktig namn her er Krashen og hans *Krashens monitormodell* som meinte at læring og tileigning av eit andrespråk var to separate læringsprosessar. Nordanger og Tonne (2018, s. 165) peikar på at Krashen sin hypotese var at *læring* er eksplisitt læring og *tileigning* er implisitt læring og at det er to uavhengige prosessar som ikkje påverkar kvarandre. Vidare meiner han at den ubevisste tileigning skjer gjennom naturleg innputt av språket ein skal lære. Den viktigaste innputten til L2-læringa kjem i følgje Krashen (referert i Ortega, 2013, s. 59) frå forståeleg innspel eller språk som elevane kan behandle for meining og som inneheld noko dei kan lære. Desse innspela kan eleven få ved å lytte til munnlege samtalar eller ved å lese skriftlege tekstar som er rundt dei. Ortega (referert i Nordanger og Tonne, 2018, s. 166) meiner at det i dag er generell einigheit om at både eksplisitt og implisitt læring er viktig for andrespråklæringa, og at det i dag er meir positivt fokus på å kunne automatisere og danne om til eksplisitt læring. Ellis (referert i Nordanger og Tonne, 2018, s. 166) skildrar eksplisitt kunnskap som nokon ein kan gjere greie for, medan implisitt kunnskap ikkje er tilgjengeleg direkte.

Ser ein på den tredje retninga innanfor andrespråklæring, som er ein sosiokulturell tilnærming, så er deltaking det viktige ordet. Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 29) viser til at ein lærer eit nytt språk gjennom å delta i nye sosiale fellesskap og gjennom ein ny kultur. Denne retninga skil seg og i ulike teoriar, alt etter kva aspekt ved innlæringa forskarane er opptekne av. Me har blant anna ein del forskarar som bygger på Vygotsky sin læringsteori om den

nærmaste utviklingssona, der fokuset er på innlæraren og personen som hjelper innlæraren i læringsprosessen. Andre aspekt ser på identitetsperspektivet på språklæringa og deira oppleving av seg sjølv og deira moglegheiter og avgrensingar for å delta i samanhengar der språket blir brukt (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30).

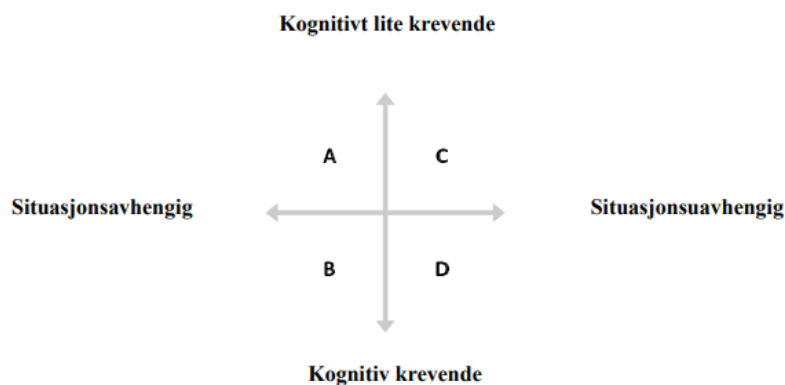
Lev Vygotsky hadde eit sosiokulturelt læringssyn der han meinte at språket var det viktigaste verktøyet for læring. Teoriane han tok utgangspunkt i at det er gjennom samtale at barn utviklar kunnskap og språk. I teorien sin om den nærmast utviklingssona viser han korleis språket kan fremje læring. Teorien går ut på at menneske har to ulike utviklingsnivå og det er nivået eleven er på her og nå, og det nivået eleven har moglegheit til å nå. I utviklingsnivået som eleven er i no har dei emne og dugleik til å få kunnskap på eigenhand, utan støtte. Det andre potensielle utviklingsnivået kan dei nå med hjelp. Området mellom elevane si noverande utviklingsnivå og potensielle utviklingsnivå blir kalla den næraste utviklingssona (Vygotsky, 1978., s. 84-86). Her treng elevane støtte for å komme seg vidare, og denne støtta kan kallast for meidering eller stillas. Vygotsky (referert i Lindberg, 2013, s. 492) meiner at denne medieringen banar veg for at andrespråksbrukaren skal bli ein sjølvstendig brukar av språket. Gjennom samtalestøtte med ein kompetent talar kan ein elev med norsk som andrespråk få det lettare når dei skal delta i samtalar på eit tidleg stadium i språklæringa (Selj, 2014, s. 24). Vygotsky (1978, s. 87) skriv det på denne måten: «What is in the zone of proximal development today will be the actual development level tomorrow”.

## 2.5 Cummins og teoriane hans om språklæring

Gjennom erfaringar får barn kjennskap til ei mengd med omgrep skriv Golden (2018, s. 197). Vidare utdyp ho at barn veit nødvendigvis ikkje kva omgrepa tyder på norsk, kan bygge vidare på det dei veit gjennom fyrstespråket sitt eller morsmålet. Her kan ein dra inn Cummins (2000, s. 38) si teori om den felles underliggende språkevna (CUP) som seier noko om at det er ei gjensidig avhengigheit mellom fyrste- og andrespråket, og at dette omgrepet blir brukt til å referere til ein kognitiv dugleik som ligg til grunn for fagleg yting på begge språk. Det seier at dersom graden av instruksjon i fyrstespråket er effektivt for å tileigne seg dugleikar i

fyrstespråket, vil overføringa av denne dugleiken til andrespråket skje dersom det er tilstrekkeleg med eksponering av andrespråk gjennom skule og miljø, og at motivasjonen til å lære andrespråket er til stades. Kulbrandstad og Engen (2007, s.168) trekk fram Cummins sitt omgrep om den felles underliggende språkevna, også kjent som isfjellmodellen. Den viser to isfjell på toppen av overflata og medan under vassflata så ser ein at dei heng saman. I ein samtale vil begge språka vere synlege, men i hjernen har dei ei felles kjelde. Det er ein gjensidig kognitiv avhengigheit som gjer det mogleg å overføre språkleg praksis. I følge Garcia og Wei (2014, s. 30) har Cummins sitt syn på tospråklegheit blitt vidareutvikla og bekrefta i nevrologvistiske studiar som seier at når berre eit språk blir brukt, så er det andre språket aktivt og lett å få tak i.

Vidare skriv Kulbrandstad og Engen (2007, s. 170) at Cummins skil mellom kontekstavhengig og kontekstuavhengig språkbruk. Sjølv skriv Cummins (2000, s. 58) at det bør vere ein forskjell mellom det munnlege og det faglege aspektet ved språkdugleikar og han kallar det for Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) og Cognitive Academic Language Proficiency (CALP). Når ein snakkar om dei munnlege dugleikar er det knytt opp mot overflatestrukturar i språket, det me lett kan observere, som uttale, ordforråd og grammatikk (Alstad, 2013, s. 49). Randen (2013, s. 69 ) peikar på at i eit andrespråksperspektiv refererer BICS til språkkunnskap som innlæraren må tileigne seg for å kunne gjere seg forstått i dei situasjonane som skjer i kvardagslivet. BISC blir ofte sett i samanheng med det munnlege språket, og representerer eit minimum av kommunikative dugleikar ein treng for å kunne utføre enkle kvardagslege oppgåver Ser ein på det akademiske språkdugleikane er det andre kognitive prosessar som skjer, til dømes det å kunne analysere, skape mening, syntese og den emna ein har til å språkleggjere desse kognitive prosessane (Alstad, 2013, s. 49). CALP blir referert til språkdugleikar som gjerne blir omtala som skulespråket og CALP gjev elevane moglegheit til å uttrykke seg presist i situasjonar som er kontekstuavhengig og kognitivt meir krevjande (Randen, 2013, s. 69). Cummins (2000, s. 66) meiner at skiljet mellom eit kvardagspråk som er situasjonsavhengig og eit skulespråk som er situasjonsuavhengig for ein-dimensjonalt for å skildre vanskegraden til ein lærings situasjon, derfor vidareutvikla Cummins (2000, s. 68) dette til kvadrantmodellen.



Figur 3: Cummins kvadrantmodell (henta frå Alstad, 2013, s.50)

Dette er ein modell over aktivitetar, i til dømes ein undervisningssituasjon, som blir sett på som kognitivt lite krevjande til situasjonar som er kognitivt krevjande. Dersom ein ser på område A, vil dugleiksnivået til eleven trenge mykje kontekstuell støtte frå læraren, og oppgåvene må vere kognitivt enkle. Ein typisk aktivitet i dette området kan vere samtale mellom lærar og elev, der ein har tilgang til eit illustrert materiale og kan ta i bruk nonverbal kommunikasjon (Randen, 2013, s. 70). I område B vil innlæraren kunne løyse språklege oppgåver som stiller større krav til kognitiv prosessering, men treng framleis kontekstuell støtte. Ser ein på området C er det oppgåver som er kognitivt lite krevjande og innlæraren har heller ikkje bruk for kontekstuell støtte. Dette er oppgåver som går på å pugge gloser, mengdetrening og liknande. Etter kvart som innlæraren blir flinkare i språket, vil han nærme seg område D. I område D er dugleiksnivået til innlæraren så godt at han er uavhengig av kontekstuell støtte og kan tematisere innhald som er kognitiv krevjande (Randen, 2019, s. 70). Døme på det er å skrive ein informasjonsartikkel eller argumenterande artikkel om eit tema.

Ein klasseromssituasjon kan vere kognitiv krevjande, medan ein kvardagssituasjon med samtale om kjende emne vil vere kognitivt lite krevjande (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 172). Ein lite krevjande språkbruk har støtte i situasjonen og går føre seg her og no. Konkretar, gestar, visuelle hjelpemiddel og ansiktsuttrykk er med som leietrådar for å forstå budskapet.

Når det gjeld ein krevjande språkbruk manglar desse leietrådene og forståinga av det som blir sagt er avhengig av kva lesaren/tilhøraren har moglegheit til å handtere av sjølve språket (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 172-173). Gjennom bruk av denne modellen i undervisninga kan læraren planlegge ein presentasjonsmåte etter elevane sine språkdugleikar. Denne modellen kan vere relevant å sjå på lærarrefleksjonane i forbindelse med innlæringa av dei «magiske orda» i *Ordpuffen* fordi orda som elevane møter i *Ordpuffen* er meint til å vere vanskelegare enn kvardagsorda, meir abstrakte og kognitivt krevjande.

## 2.6 Kartlegging og testing

I språkkurset *Ordpuffen* blir elevane kartlagt og testa for språkdugleikar. Fyrst blir dei vald ut etter ein eller anna kartlegging som seier at eleven moglegvis kan ligge på det nedre nivået til ein «normalelev» eller etter læraren sine tilbakemeldingar. Kommunen sine retningslinjer på korleis ein skal velje ut elevar er open, men dei skriv at lærarane til dømes kan ta utgangspunkt i TRAS (tidleg registrering av språk) og ei kartlegging som heiter *Begrepsforståelse – Grunnlag for nybegynneropplæring*. Det viser seg at lærarane som eg har snakka med, tok utgangspunkt i kartlegginga *Begrepsforståelse – Grunnlag for nybegynneropplæring*. Denne tek utgangspunkt i Magne Nyborg sine 12 omgrepskategoriar (Løge, 2016, s. 2). Kartleggingsprøven vil eg komme tilbake til under interessante funn og drøfting. Elevane som blir med på kurset tek ein pre- og posttest med dei magiske orda som dei skal tileigne seg i løpet av dei 8 vekene kurset går over. På bakgrunn av dette skal eg no gå inn på ein del teori knytt opp mot kartlegging og testing som eg meiner vil vere relevant i drøftinga mi. Dersom ein skal sjå på språk som ein dugleik, så er den både kompleks og samansett. Når ein skal teste og vurdere språkdugleiken vil det alltid vere eit element av usikkerheit. Skal ein kunne vurdere språkdugleiken til elevar så presist og rett som mogleg er ein avhengig av å vite kva språkdugleikar er, og kva som kjenneteiknar ulike deldugleikar som til dømes ordforrådet (Carlsen & Moe, 2019, s. 259).

### 2.6.1 Kartleggingsprøvar og vurdering

Carlsen og Moe (2019, s.39) skriv at når ein snakkar om prøvar og prøve kvalitet i faglitteraturen vil det i hovudsak vere snakk om prøvar som er utvikla etter faste retningslinjer for å sikre at prøvane har tilnærma likt innhald og vanskegrad frå gang til gang. Desse prøvane blir kalla for standardiserte prøvar. Det kjenneteiknar ein slik prøve er at den endrar seg ikkje frå gang til gang, den blir gjennomført på same måte kvar gang og den er prøvd ut og gjennomarbeida på førehand i følge Gronlund (1985, referert i Carlsen & Moe, s. 39)

I skulesamanheng skil ein ofte mellom formativ og summativ vurdering. Andre ord for dette er undervegvurdering og sluttvurdering (Carlsen, 2018, s. 379). Carlsen (2018) introduserer eit anna omgrep frå Carless som heiter læringsorientert vurdering. Dette ein vurderingsform der innlæraren er i sentrum og det er ikkje avhengig om vurderinga skjer undervegs i undervisningsløpet eller etter undervisningsløpet. Det var Carless (i Carlsen, 2018, s. 381) som introduserte termen om læringsorientert læring fordi han ville auke bevisstheita på at alle prøver, både formative og summativ, bør ha fokus på innlæraren og læring. Dette er fordi han meiner at både undervegs vurderingar og sluttvurderingar har innverknad på det som skjer i klasserommet. Gjennom å sjå på språkkurset *Ordpuffen*, både på innhaldet og kartlegginga, vil eg og sjå på om pre- og posttesten fremjar læring.

### 2.6.2 Validitet, reliabilitet og bias

Validitet er eit viktig omgrep når det gjeld både vurdering og kartlegging. Kva er krava til ein god prøve og testar den det den skal måle? Carlsen (2018, s. 383) skriv at ein god prøve måler det me seier den skal måle, og samstundes ikkje er så mykje påverka av andre faktorar. Eit anna krav til ein god prøve er at den er stabil og rettferdig, og det kallar me for reliabilitet. Det betyr i kva grad prøven måler likt frå gjennomføring til gjennomføring og frå prøvestad til prøvestad.

Lærarar, skuleleiarar og skuleeigarar i Noreg etterspør ofte verktøy for å kartlegge spesielt fleirspråklege elevar sin lese- og skrivekompetanse. Kartleggingane blir brukt for å blant anna skrive vedtak om særskilt norskopplæring (Monsen & Holm, 2018, s. 404). Monsen (2014, s. ) skriv at fleire kommunar vel verktøy for å få svar på desse spørsmål og desse

kartleggingsverktøya bli skildra som pragmatiske. Ofte vil desse tekstane vere ein språkprøve, då dugleiken til elevane må medierast gjennom eit andrespråk (Monsen & Holm, 2018, s. 405). Når ein skal teste elevar sin kompetanse må ein treffe på ei lang rekke med val når ein ynskjer å teste ein elev sin dugleik innanfor språk og lesing. Meining blir konstruert og ført vidare gjennom måten ting blir testa på. Sentrale forskarar innanfor testteori har diskutert i kva for grad ein som utviklar testar må ta ansvar for dei ulike tolkingane kor ulikt testane blir tolka og kva for konsekvensar dette har for samfunnet vårt (Monsen & Holm, 2018, s. 410).

Messick (i Monsen & Holm, 2018, s. 410) har fokus på at testresultat hadde samanheng mellom validitet, og andre forskarar har peika på at standardiserte prøvar i kulturelle og språklege grupper er ein trussel mot validiteten som blir gjort i samfunnet eller på skulen. Når eit resultat er uheldig i ei gruppe og ikkje måler dugleikar som blir mål kallar me det for *bias*. Bias blir brukt når det er ein særskilt form manglande validitet. Dersom en ser på til dømes testresultata som blir gjort i forbindelse med nasjonale prøvar i Noreg så har dei blitt tiltenkt fleire ulike formål. Dei skal vere eit kunnskapsgrunnlag for politikarar og skuleeigarar, men og eit pedagogisk reiskap som lærarane kan ta i bruk. Om det kan reistast tvil om validiteten til desse testane og fleirspråklege elevar vil både dei politiske og pedagogiske slutningar med utgangspunkt i testresultat blir vedteke på eit usikkert grunnlag (Monsen & Holm, 2018, s. 411)

## 2.7 Tidlegare forskning på ordforråd hjå skulestartarar

Ulike studiar har dokumentert at ordforrådet i førskulealder seier noko om seinare leseforståing og Aukrust (2005, s. 29) skriv at dette det er det beste og mest robuste funnet som viser samanhengen mellom talespråket i førskulealder og seinare leseforståing. Vidare skriv Aukrust (2005, s. 31) at samsvaret mellom ordforråd og leseforståing berre blir sterkare etter kvart eleven blir eldre. Østberg (2010, s. 138) peikar på at minoritetsspråklege barn i mindre grad oppnår tilfredsstillande resultat på skulen enn elevar som har vokse opp med norsk som sitt fyrstespråk, og meiner at blant anna språket, i tillegg til sosial bakgrunn, er mykje av årsaka til at det er slike ulikskapar i læringsutbyttet blant minoritetsspråklege elevar.



I norsk samanheng viser Randen (2013, s. 13) til ein undersøking av Skaoug og Sand (2003) som hadde fokus på minoritetsspråklege elevar ved skulestart. Dei dokumenterte at minoritetsspråklege barn som har gått i norsk barnehage har svakare norskspråklege føresetnadar enn jamgamle norskspråklege elevar. Dei fann ut at tilrettelagt språkstimulering i barnehagen hadde ein positiv innverknad på norskdugleikane, men at det ikkje var nok til å jamne ut den språklege avstanden mellom elevar med norsk som andrespråk og elevar med norsk som fyrstespråk.

Kulbrandstad (2003, s. 145) viser til ei undersøking ho gjorde med fyrsteklassingar (som var 7 år) for å kartlegge den munnlege språkmeistringa deira. For å finne ut om elevane meistra orda, viste Kulbrandstad elevane ei mengd bilete, og spurde deretter spørsmål til bileta. Fyrst på morsmålet, deretter på norsk (Kulbrandstad, 2003, s. 148) . Ho fann ut at elevar som hadde norsk som fyrstespråk svara i gjennomsnitt rett på 97 % av orda, medan dei elevane som var fleirspråklege fekk 52% korrekt når dei fekk spørsmål om orda på norsk. Når dei fleirspråklege elevane blei spurd om ordet på morsmålet sitt hadde dei i gjennomsnitt 82 % riktig.

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ forskning

I mi masteroppgåve har eg bruke kvalitative metodar for å samle inn data til oppgåva mi. Kvalitativ forskning vil ofte ha fokus på erfaringar og opplevingar innanfor ulike kontekstar, blant anna i skulen (Befring, 2016, s. 38). Nyeng (2012) skriv at ei kvalitative tilnærming har som utgangspunkt å gjere fortolkingar på grunnlag av munnlege og skriftlege kjelder. Vidare skriv han at kvalitativ forskning ikkje har som mål å bygge eller teste allmenngyldig teori. Den kvalitative forskinga er ofte empirisk og baserer seg på datainnsamling frå ei lita mengd med informantar. Slik forskning tek sikte på å avdekke prosessar, studie av menneske i deira naturlege omgjevnader, og ein søker etter å fange kompleksiteten i den situasjonen som ein ynskjer å undersøke (Langdridge, 2006, s. 27). Krumsvik (2018, s. 73) presiserer at måla med studien heile tida må vere i fokus i når ein skriv ei masteroppgåve. Ofte har ein store ambisjonar, men ein som driv med kvalitativ forskning gjer det meste av forskingsarbeidet og feltarbeidet sjølv, og dette er tidkrevjande.

Holstein og Gubrium (2003, s. 67-68) skriv at intervju er ein spesielle form for samtale. Kunnskapen blir ikkje berre overført, men den blir og konstruert. Gjennom å konstruere meininga saman, både som intervjuar og informant, skapar ein meining i lag. Gjennom eit intervju vil ein som intervjuar skape ei gjensidig avsløring, og tilliten mellom den som intervjuar og respondenten er essensiell. Kvale og Brinkmann (2009, s. 19) skriv at vil du vite korleis folk oppfattar verda og livet sit så må du spørje dei!

#### 3.1.1 Hermeneutiske og fenomenologiske perspektiv

Kvale og Brinkmann (2009, s. 76) skriv at i eit positivistisk perspektiv så er ikkje intervju ein vitskapleg metode fordi den er basert på interpersonlege samspel. Hermeneutikk, på sin side, er fortolkingslære og det går ut på å forstå og setje seg inn i kjenslene og opplevingane til andre menneske. Mange forskarar legg seg ein stad mellom desse ytterpunkta, men mykje av den kvalitative forskinga består i det å fortolke. Kvalitativ forskning er på jakt etter subjektive

opplevelingar, i motsetning til filosofisk positivisme som vil finne objektiv kunnskap. Fenomenologi er læra om det innlysende eller det som viser seg sjølv for menneske. Det er dei levde erfaringane frå informantane ein er på jakt etter (Nyeng, 2012, s. 33). Ein kan ikkje avfeie om noko er rett eller gale, og som forskar må eg vere nøye med å ikkje bruke svara til informantane til å trekke allmenngyldige og generelle slutningar.

## 3.2 Val, avgrensingar og erfaringar

### 3.2.1 Semistrukturerte intervju

For å prøve å finne svar på problemstillinga mi i dette prosjektet ynskte eg å ta i bruk semistrukturerte intervju. I følgje Krumsvik (2019, s. 166) er semistrukturerte intervju den mest vanlege intervjumetoden og ei viktig kjelde til kvalitative tekstdata. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) skriv at denne typen intervju blir brukt når temaet frå dagleglivet skal bli forstått ut i frå intervjupersonen sitt eige perspektiv. Eit semistrukturert intervju ligg tett opp mot ein samtale om livet, men intervjuet har eit formål. Det gjer at ein må bruke ei tilnærming og teknikk som er særeigen. Den er semistrukturert, som vil seie at den er verken ein open samtale eller eit lukka spørjeskjema. Intervjuet blir utført med ein intervjuguide som skal sirkle inn bestemte tema og som kan innehalde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Spørsmåla er ofte opne og ein treng ikkje fylgje oppsettet slavisk. På den måten får ein fylgt opp eventuelle digresjonar frå informanten og han får moglegheit til å utbrodere svara sine.

Å lage ein intervjuguide, der tema og intervju spørsmåla berre er utgangspunktet for samtalen gjer at ein er open for korleis rekkefølga på temaa blir og på korleis spørsmåla blir stilt (Krumsvik, 2019, s. 166). Spørsmåla eg utarbeida i intervjuguiden min (VEDLEGG 4: Intervjuguide) delte eg inn etter tema, og eg prøvde å ha fokus på opne spørsmål som samstundes peika inn mot teoriane eg hadde tenkt å ta med i oppgåva. Tanken var uansett at dei skulle snakke relativt fritt rundt dei ulike temaa og alle spørsmåla under temaet blei ikkje

nødvendigvis spurt om, men var med i tilfelle informantane gjekk tom for noko å seie eller ikkje viste korleis dei skule gripe fatt på temaet. Repstad (2007, s. 78) skriv at hensikta med ein intervjuguide er at den skal fungere som ei hugseliste slik at ein får med seg dei temaa som forskinga skal dekke.

Det fyrste temaet i intervjuguiden min handla om ordforråd rett og slett fordi det er hovudfokuset i *Ordpuffen*, nemleg å utvide det akademiske ordforrådet. Spørsmåla gjekk på kva lærarane assosierte med omgrepet ordforråd, og skilnaden mellom det akademiske ordforrådet og kvardagsordforrådet. Eit anna spørsmål var om dei kunne prøve å skildre ordforrådet til normaleleven i 1. klasse og ordforrådet til ein elev deltok på *Ordpuffen*. Vidare ynskte eg å vite meir om tankane deira rundt kva som er viktig å tenkje på når ein jobbar med ordforråd. Tema 2 gjekk på utveljing av elevar. Korleis valde lærarane ut elevane som skulle vere med? Brukte dei ein kartleggingsprøve for å finne det ut? Og kva var det dei såg etter av språkdugleikar? Tema 3 gjekk ut på kva som kjenneteiknar ein typisk elev som deltek på *Ordpuffen*. Der ynskte eg å finne ut kva som kjenneteikna Ordpuffeleven sitt ordforråd, og korleis det endra seg gjennom kurset. Her drog eg og inn pre- og posttestane som lærarane skulle bruke for å kartlegge utviklinga til elevane. Tema 4 var det siste temaet, og det handla om gjennomføringa av sjølvve kurset. Spørsmåla gjekk på kva kriteria lærarane lag til grunn når dei valde ut dei akademiske orda som dei ville ha fokus på, korleis ei økt blei gjennomført, erfaringar med språkleikane og til slutt korleis dei opplevde resultatet av språkkurset.

Intervju som datametode legg til rette for ein munnleg form for sjølvrapport (Befring, 2016, s. 74). Dette er relevant å bruke for å kartlegge kva kriteria lærarane på dei ulike skulane brukar for å velje ut elevane som skal delta på språkkurset for å auke det akademiske ordforrådet. Det kan og komme fram betraktningar om kva lærarhaldningar lærarane har til ordinnlæring og intensive språkkurs som *Ordpuffen*.

### 3.2.2 Utval av informantar og avgrensingar

Det å velje ut informantar er ein viktig del av kvalitativ intervjuforskning skriv Dalen (2011, s. 45). Vidare skriv ho at eit utgangspunkt er at mengda informantar ikkje kan vere for stort fordi

det er tidkrevjande både å gjennomføre intervju og omarbeide dei, medan intervjumaterialet samstundes skal vere av ein slik kvalitet at det gjev nok grunnlag for analyse og tolking. Ved bruk av kvalitative metodar er det ofte vanleg å nytte seg av ikkje-sannsynlegheitsutvalet (Larsen, 2017, s. 89). Ved eit slikt utval er ikkje informantane tilfeldig utvalde. Mitt utvalsgrunnlag var noko avgrensa sidan eg kunn skulle ha informantar i Storbølge kommune som jobba eller har jobba med språkkurset *Ordpuffen*. Eg måtte difor ta i bruk det Larsen (2017, s. 90) refererer til som snøballmetoden, der eg som forskar tok kontakt med dei personane eg visste kunne mykje om temaet eg ville ta opp. I mitt tilfelle var det lærarar som jobbar med *Ordpuffen*. Utvalet består av fire lærarar på fire ulike skular i Storbølge kommunen som jobbar med *Ordpuffen*. Av desse fire kjende eg til to av informantane mine frå før gjennom mitt arbeid med undervisning i grunnleggjande norsk. Dei to andre informantane kom eg i kontakt med da eg tok kontakt med skulen. Det at eg kjende to av informantane mine litt gjennom jobb, kan vere med på å påverke intervjusituasjonen som Repstad (2007, s. 82 - 83 ) skriv om. Han peikar på at det kan vere med på å få informantane til å opne seg lettare og at kommunikasjonen flyt lettare, men på den andre sida kan det bidra til å lojalitets- og avhengigheitsband som kan vere forstyrrende for sjølve forskinga. Informantane kan vere lettare tilbøyeleg til å seie eller meine noko ut i frå kjennskapen til forskaren sitt standpunkt. For min eigen del følte eg ikkje at denne kjennskapen påverka intervjuet på ein negativ måte, blant anna fordi eg ikkje har gjennomført språkkurset *Ordpuffen* før, eg har berre lest om det gjennom kommunen sine planar og høyrte om det frå andre kollegaer frå eigen skule. Eg prøvde og å unngå å stille leiande spørsmål. Temaet i intervjuet kan vere ømtolig fordi det dreiar seg om eit språkkurs som kommunen har pålagt skulane å ha, og som ikkje alle lærarane nødvendigvis er samde i. Elles var to av informantane mine heilt ferske når det gjaldt å gjennomføre språkkurset, medan dei to andre hadde hatt kurset i fleire år. På den måten fekk eg eit jamt utval.

Når ein vel ikkje-sannsynlegheitsutvelgingar, som det eg har gjort med å bruke snøballmetoden, kan ein ikkje generalisere funna (Larsen, 2017, s. 91). Brinkmann og Kvale (2009, s. 181) tek opp denne problemstillinga med at intervjuresultata ikkje kan generaliserast på grunn av eit lite utval av intervjupersonar, og det det er ein typisk innvending mot

kvalitative forskingasintervju. Dei peikar på at mengda intervjupersonar kjem heilt an på formålet med det ein vil finne ut (Brinkmann & Kvale, 2007, s. 181) og at intervjuet si styrke er at ein får kjennskap til informanten si daglege verd. Repstad (2007, s. 83) er og inne på dette med mengda intervju, og legg fram at om det blir for mange intervju kan analysen lett bli overflatisk. Dei personane eg har valt er ikkje nødvendigvis representative for alle som jobbar med *Ordpuffen*, ei heller dei som arbeider med ordlæring og språkutvikling. Det eg er ute etter å undersøke er variasjonen i lærarane sine refleksjonar og meiningar om korleis intensive språkkurs kan auke det akademiske ordforrådet, framfor å ha generalisering som eit mål.

Avgrensinga mine gjekk mest ut frå dei praktiske rammene, spesielt med tanke på tidsaspektet. Eg følte og at eg hadde nok data etter desse fire intervju. Då kan ein igjen trekke Repstad (2007, s. 83) sine tankar om at analysen fort kan overflatisk dersom talet på intervju blir for stort. Å ha fleire intervju kunne fort ha blitt meir arbeid for meg, enn å gje meg ei rikare analyse. Brinkmann og Kvale (2009, s. 129) skriv at mengda intervju kjem an på formålet med undersøkinga: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne svar på det du trenger å vite». Sidan eg var ute etter å høyre om refleksjonane til lærarane, og problemstillinga mi er utforskande og open, ser eg det som at fire informantar er representativt for å kunne seie noko om korleis meiningar og refleksjonar dei har kring språkkurset *Ordpuffen*.

I etterkant av intervjuet transkriberte eg dei. Når intervjusamtalene går frå munnleg til skriftleg form blir dataa strukturert slik at dei er betre eigna for analyse. Det er lettare å få oversikt over materialet, og det er starten på ei analyse (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 189). Analysestrategien eg valde var å meiningsfortette, og dette vil eg komme nærmare inn på i kapittel 4.1.

### 3.2.3 Validitet og reliabilitet

Når ein held på med forskingsprosjekt er det vesentleg at ein prøver å sikre at prosjektet har god validitet og reliabilitet. Med andre ord at prosjektet har ein gyldigheit og er påliteleg. Thurén (2009, s. 32) skriv at validitet inneber at ein faktisk undersøker det ein vil ha svar på, og ikkje noko anna. Vidare kan ein lese i Brinkmann og Kvale (2009, s. 250) at validitet i

samfunnsvitskapen handlar om ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøkje. Ved å utvide oppfatninga av omgrepet validitet til å famne om meir enn berre tal, og om metoden undersøker det den skal, så blir Pervin (referert i Brinkmann & Kvale, 2009, s. 251) sitt utsagn viktig: «hvilken grad våre observasjoner faktisk reflektere de fenomenene eller variablene vi ønsker å vite noe om». Gjennom ein slik oppfatning av validitet kan den kvalitative forskinga gje oss gyldig vitskapleg kunnskap. Gjennomsiktighet er eit viktig omgrep som blir brukt når det er snakk om kvalitativ forskning. Tjora (2012, s. 216) understrekar at det er eit av dei aller viktigaste kravet til all forskning. Medan validitet og reliabilitet reflekter kor godt ein tek val, så handlar gjennomsiktighet om kor godt desse vala blir formidla i forskingsrapporten. Det skal vere lett vint og enkelt for lesaren å forstå grunnlaget for konklusjonen som er blitt gjort (Larsen, 2017, s. 94). Det handlar om at ein som forskar viser korleis eigne analyser har blitt gjort og kva ein legg til grunn for dei konklusjonane ein kjem med. I følgje Larsen (2017, s. 94) grunnlegg ein konklusjonane med å vise til dei fortolkingane ein har gjort.

Dalen (2011, s. 93) viser til at kvantitativ forskning og reliabilitet blir knytt opp mot at framgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne bli etterprøvd. I kvalitative undersøkingar, som intervju, er det viktig å sjå på forskaren si rolle og korleis denne rolla blir utforma i samspel med informanten og den aktuelle situasjonen (Dalen, 2011, s. 93). Det er ekstra viktig at datainnsamlinga er systematisk, fordi ei utfordring med kvalitativ metode er at ulike forskarar legg merke til ulike ting (Larsen, 2017, s. 94-95). Gjennomsiktighet er og viktig innanfor reliabilitet. For å vere så gjennomsiktig som mogleg som forskar er det viktig for meg at det er lett for lesaren å følgje prosessen i arbeidet mitt og tankane rundt prosjektet på ein klar og tydleg måte. Ein måte å gjere det på er å skrive ein tekstnær og korrekt transkripsjon av intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 172). Vidare skriv Krumsvik (2019, s. 171) at når ein arbeider med tekstdata, så er det viktig at intervjureliabiliteten er solid. Dette får ein ved blant anna å ha presise intervju spørsmål, og at informantane skjønner og oppfattar spørsmåla ein stiller. For å sikre ein god reliabilitet og validitet er det difor viktig gjennomføre eit pilotintervju i følgje Krumsvik (2019, s. 170). Dette gjer ein for å få fekk mistyding av ord, for raskt intervjutempo, plassering og liknande. Dette utførte eg saman med ein kollega på min

arbeidsplass som jobbar med *Ordpuffen*. Dette resulterte i at eg bad informantane om å ta med seg dømer på tankekart og kartleggingar dei hadde brukt, i tillegg fekk eg luka vekk upresise formuleringar i intervjuguiden. Sjølv om eg hadde dette pilotintervjuet, måtte eg uansett tilpasse det til dei ulike intervjudeltakarane og settingane endra seg frå intervju til intervju.

### 3.2.4 Metodiske veiskapar

Cohen, Manion og Morrisen (s. 413) peikar på både sterke og svake sider når det gjeld semistrukturerte intervju. Styrker med ein slik type intervju er det er lettare å systematisere dataa ein får inn frå kvar informant og ein kan tilpasse intervjuet etter situasjonen. Ei svakheit kan vere at med ein intervjuguide som verken har opne eller lukka spørsmål, men tema, kan gjere at informanten unngår nokre tema bevist. Sidan ein som intervjuar kan vere fleksibel i korleis ein stiller spørsmål og bruk av ordlyd kan det resultere i vesentlege forskjellige svar og på den måten redusere moglegheita for å samanlikne svara.

For å styrke validiteten kunne eg ha brukt mixed methods i form av observasjon eller feltarbeid, i tillegg til intervju. Dette hadde vore med på å gje meg eit større fortolking grunnlag. Kritiske røyster kan og hevde at semistrukturerte intervju kan føre til ulikt fokus i kvart intervju, og at det er meir nøyaktig med et strukturert intervju. Når det er sagt, så har dei semistrukturerte intervju hjelpt meg til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det hjalp meg og til å verifisere om eg hadde oppfatta riktig det informantane hadde sagt.



### 3.3. Refleksjonar rundt mi rolle som forskar

#### 3.3.1 Forskarrollen

Fenomenologien seier at ein skal sjå på kva informantane erfarer og forskarane skal gå inn så opne som mogleg, medan den hermeneutiske retninga har endå meir fokus på forståinga til forskaren er med på å påverke fortolkingane av det informantane seier. Erfaringane kjem i ein sosial samanheng og dei må tolkast inn i ein meningsgivande kontekst (Nyeng, 2012, s. 48). Personleg heller eg mot hermeneutikken. Blant anna fordi eg trur det blir vanskeleg å frigjere meg heilt frå forforståingane mine. Sjølv om eg vil leggje dei til side, så vil dei påverke meg i ein eller anna grad. Det kan ha påverka korleis eg opptredde under intervjuet, spørsmåla eg stilte og korleis eg analyserer dataa. Sjølv om eg ynskjer å frigjere meg frå forforståingane min, så kan det likevel ha hatt noko å seie i underbevisstheita mi som forskar.

Gjennom mi rolle som forskar skal eg registrere og fortolke meninga i det som har blitt sagt i intervjuet, og ikkje bidra til eigne meningar eller haldningar til tema som vert teke opp. I tillegg til å få med eksplisitte skildringar og uttrykte meningar, inneber det og å få med seg det som blir sagt mellom linjene (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 24, 49). *Bevist naivitet* er og noko eg bør streve etter under intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 50), og det går ut på å at eg skal vere open for nye og uventa fenomena, og ikkje bruke ferdige fortolkingsskjema. Samstundes er det viktig å utøve sensitivitet, det går ut på å tilpasse intervjuet til informantane. Desse to vil ikkje alltid vere like lett å balansere. Difor er det lurt at ein som forskar heile tida minner seg sjølv på kva den primære oppgåva er, nemleg å spørje kvifor intervjupersonane opplev og handlar som dei gjer (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 49).

#### 3.3.2 Etikk

For å registrere svara har eg brukt lydopptakar under samtalen og i etterkant har eg transkribert det som har blitt sagt. Når ein skal ha eit forskingsintervju er det viktig at private data som identifiserer deltakarane ikkje blir avslørt. Deltakarane må og skive under på eit samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Eg meldt inn prosjektet mitt til NSD, i og med at eg har intervjuet lærarar i berre ein kommune. I tillegg brukte eg lydopptak, og derfor må eg

melde forskingsprosjektet til NSD. Eg fekk forskingsprosjektet godkjent og informantane eg har intervjuar har gitt sitt skriftlege samtykke på at dei vil la seg intervjuer (VEDLEGG 5: Godkjenning frå NSD og samtykkeskjema). Eg har og sikra konfidensialiteten deira ved å ikkje skrive namnet deira i transkriberinga mi, men brukt nummer for å skilje dei frå kvarandre.

Temaet i undersøkinga mi kan, som nemnt før, vere ømtolig for nokon. Dei kan føle seg forplikta, i form av rolla si som lærar, til å vere positive til kurset, som kommunen har pålagt skulane å ha, enn det dei kanskje er. Dette kan vere med på å påverke svara og på den måten svekkje validiteten (Cohen, Manion & Morrison, 2011, s. 432). Og då kan ein trekke inn mi eiga rolla, som er tilsett i Storbølge kommune. Det kan til dømes ha fått meg til å fokusere på det positive. Dersom informantane mine var veldig negative, kva dilemma kunne det ha ført til? I forskingsspørsmåla mine la eg derfor opp til at informantane skulle komme meg eigen tankar og erfaringar, og intervjuguiden min oppfordra eg dei til å komme med både det som har fungert bra, men og det som har vore utfordrande. Det med å peike på både positive og negative sider ved språkkurset kan vere med på at det er lettare å finne ut det eg ynskjer å få svar på. Og sidan eg tek utgangspunkt i læraroppfatningar og refleksjonar, så vil eg heller ikkje evaluere om ståstaden til lærarane er sanne eller usanne, men bruke dei for å prøve å forstå dei.

## 4.0 Funn, analyse og drøfting

I dette kapittelet skal eg analysere dei dataa eg fekk inn gjennom dei fire rundane med semistrukturerte intervju. Gjennom å analysere dei empiriske dataa mine ynskjer eg å finne svar på forskarspørsmåla mine som er:

1. *Kva for refleksjonar har lærarar rundt omgrepet ordforråd?*
2. *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt dei språklege dugleikane til elevar som får tilbod om språkkurset Ordpuffen?*
3. *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av vurdering og testing av elevar som får tilbodet om intensive språkkurs som ordpuffen?*
4. *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs som Ordpuffen?*

Repstad (2007, s. 113) skriv at analyse og fortolking er to fasar som ofte glir inn i kvarandre i kvalitative studiar. I dette kapittelet vil eg fyrst presentere interessante funn og deretter knytte funna opp mot teori i tolking- og drøftingsdelen. Tilnærminga mi vil bere preg av eit fenomenologisk perspektiv, og som i følge Befring (2015, s. 109) handlar om å sette fokus på den forståinga menneske har av seg sjølv og sin eigen livssituasjon, inkludert deira oppfatningar av erfaringar og opplevingar. Det inneber at røynda, slik informantane ser og opplever den, er utgangspunktet for analysen. Det kjem fram gjennom det dei seier, og derfor vil funna ligge tett opp mot informantane sine utsegn - både gjennom parafraseringar og direkte sitat. Sitat vil vere naturleg å bruke her, og Repstad (2007, s. 150) skriv at det å bruke sitat er alltid ei balansegang. Det blir lite analyse og fagleg fokus dersom oppgåva er full av sitat, men ein som forskar må bruke sitat på ein veloverdreia måte for å krydre framstillinga og gjere den meir interessant å lese. Vidare skriv Repstad (2007, s. 150) at sitat gjev lesaren eit direkte inntak til informantane, og det gjev lesaren moglegheit til å samanlikne forskaren si fortolking med noko av datamaterialet. Repstad (2007, s. 150) viser til sitatet frå den amerikanske sosiologen C. Wright Mills: «Never Write more than three pages without having in mind a solid example», når han konkluderer med at han sjølv meiner det er betre med litt

for mange enn for få sitat. I min presentasjon vil eg parafrasere ein del av ytringane til informantane mine og bruke nokre sitat. Når eg attgjev sitat og vel ut sitat kjem ein ikkje vekk i frå at det inneber tolking i kva eg plukkar ut. Det er likevel noko eg må gjere for at kapitlet skal bli lesevenleg. Å ramse opp ein haug med sitat blir fort keisamt for lesaren, og kan gje eit ikkje analytisk preg på oppgåva som Repstad (2007, s. 150) er inne på.

#### 4.1. Analysestrategi – tematisering og meningsfortetning

Befring (2015, s. 114) viser til at ein kan strukturere og forenkle tilarbeidinga av omfattande kvalitativt materiale. Det fyrste ein gjer er å transkribere dei samla lydopptaka. Deretter vil ein prøve å forenkle og samanlikne det transkriberte materialet i ei tematisk analyse, og på den måten prøve å det sentrale tematiske innhaldet. Ein kan skilje mellom induktiv og deduktiv tilnærminga til analyse av data. Når analysen er induktiv er den open, og ein ser på materialet ein har og kodar og utarbeidar kategoriar med eit ope sinn (Larsen, s. 115). Deduktiv analyse er ei meir lukka analyse der ein har på førehand definert kategoriane som skulle analyserast (Jacobsen, 2005, s. 29). Denne framstillingsforma kallar Dalen (2011, s. 69) for tematisering. Dette er ein mykje brukt framstillingsform og tek utgangspunkt i intervjuguiden og dei områda som den handlar om. Når ein skal analysere intervjutekstar kan ein ta i bruk fortetting for å organisere all dataa ein har slik at dei kan bli presentert relativt kortfatta. Dei gir struktur og oversikt over omfattande intervjutekstar i følgje Brinkmann og Kvale (2009, s. 208). Vidare skriv dei at koding inneber at ein knytt eit eller fleire nøkkelord i eit tekstavsnitt. Koding er sentralt aspekt ved innhaldsanalysar av intervjutekstar (Gibbs, 2007, referert i Brinkmann & Kvale, 2009, s. 209).

I mi masteroppgåve ser eg på lærarhaldningar og -refleksjonar, og for å få fram haldningane og refleksjonane deira er det viktig å trekke ut meininga deira i intervjuet. Eg vil nytte tematisering og samle svara under dei ulike temaa frå intervjuguiden. I intervjuguiden min hadde eg som nemnt fire hovudtema som eg meinte var relevant for å få svar på problemstillinga mi. Deretter vil eg nytte den fenomenologisk baserte analyseprosedyren

meningsfortetting som Giorgi har utvikla (referert til i Brinkmann & Kvale, 2009, s. 212-213). Meningsfortetting går ut på å tydeleggjere det eg som forskar oppfattar for å gjere meininga endå tydlegare. Lange setningar skal bli kortare gjennom ein analyse beståande av fem trinn. Det fyrste ein skal gjere er å lese gjennom heile intervjuet for å få oversikt over heilskapen. Deretter skal ein finne ut kva for naturlege meiningseiningar som blir brukt, før ein finn undertema som dominerer den naturlege meiningseininga så naturlege som mogleg. Her er det viktig at eg som forskar les informantane sitt svar på ein så fordomsfri måte som mogleg. I det fjerde og femte trinnet undersøker ein meiningseininga i lys av problemstilling og formålet for intervjuet, og bind dei saman i deskriptive utsegn (Brinkmann & Kvale, 2009, s. 212). For å motvirke faren om at eg overtolkar vil eg i analsedelen komme med det Clifford Geertz kallar for tjukke skildringar (Nyeng, 2012, s. 49). Eg vil skildre sitata og konteksten så tydleg som mogleg slik at lesaren og vil sjå samanhengen. Det gjev grunnlag for å samanhalde mine fortolkingar med delar av datamaterialet (Repstad, 2007, s. 150).

## 4.2 Presentasjon av interessante funn og drøfting

På dei neste sidene blir gjort greie for dei systematiske funna. Systematiseringa av analysefunna kom eg fram til gjennom blant anna å sjå på temaa i intervjuguiden, men og gjennom å meningsfortette transkripsjonen og ved å finne kva undertema som dominerer den naturlege meningsfortettinga. Eg har vald å bruke tre hovudoversiktskategoriar, og det er *Ordforråd, Utval og kartlegging av elevar og Gjennomføring av Ordpuffen*. Under desse hovudkategoriane har eg delt inn i ulike underkategoriar. Det er mykje om kunne ha blitt analysert av funna mine, men eg har valt ut dei funna som eg meiner er mest sentrale for å svare på problemstillinga mi.

#### 4.2.1 Presentasjon av informantane

	Informant 1	Informant 2	Informant 3	Informant 4
<i>År som lærar</i>	Har jobba som lærar i over 20 år, og før det over 10 år som førskulelærar.	Har jobba som lærar i snart 15 år.	Har jobba som lærar i over 20 år.	Har jobba som lærar i over 12 år.
<i>Relevant utdanning</i>	Førskulelærar.	Allmennlærar i botn, vidareutdanning i engelsk.	Hovudfag i pedagogikk, med norsk og norsk som andrespråk i fagkrinsen sin.	Allmennlærar
<i>Klassetrinn</i>	Faglærar 1.-4.trinn	Faglærar på mellomtrinnet og undervisning i innføringsklassen på skulen.  Lite erfaring med 1.klasse.	Ansvar for innføringsklassen og SNO-gruppene på skulen sin.  Læraren har ingen anna erfaring med 1.klasse enn <i>Ordpuffen</i> .	Læraren har jobba som lærar på 1.-4. trinn i 13 år og har hatt 1.klasse tre gonger og har slik som eg tolka det, mykje erfaring med språk og språkutvikla til ein 6-åring.
<i>År med Ordpuffen</i>	Har jobba med <i>Ordpuffen</i> i 2,5 år.	Fyrste året med <i>Ordpuffen</i> .	Har jobba med <i>Ordpuffen</i> i 4 år.	Fyrste året med <i>Ordpuffen</i> .

Tabell 2: Relevant informasjon om informantane

#### 4.3 Ordforråd

I dette delkapitlet skal eg ta for meg hovudkategorien om ordforrådet gjennom lærarrefleksjonane til informantane mine. Eg vil rette merksemda mi mot lærarane sine eigne refleksjonar rundt ordforråd, både kvardagsordforrådet og det akademiske ordforrådet. Gjennom desse refleksjonane vil eg prøve å finne svar på forskarspørsmålet: *Kva for refleksjonar har lærarar rundt omgrepet ordforråd?* Fyrst blir det ein presentasjon av funn, analyse og til slutt drøfting av datamaterialet.

#### 4.3.1 Lærarrefleksjonar rundt ordforråd

Det fyrste spørsmålet eg stilte informantane mine var kva dei la i omgrepet ordforråd. I språkkurset *Ordpuffen* er ordforrådet ein svært sentral del sidan målet er å auke det akademiske ordforrådet, og eg ynskte å vite kva refleksjonar og oppfatningar lærarane hadde om dette. Når lærarane skulle skildre kva dei la i omgrepet ordforråd hadde alle med det å kunne norske ord for ting, forstå kva ordet var og kva ordet innebar. Både informant 1 og 3 nemner at det å kunne ord som viktig når dei tenkjer på ordforråd. Informant 1 har fokus på det å kunne dei norske orda for ting og presiserer at det viktigaste er å kunne forstå kva omgrepet inneber og kva det betyr. Informant 3 fokuserer ikkje berre på norske ord, men presiserer at det er tilgangen ein har til ulike språk.

I dette fyrste spørsmålet har informant 2 og 4 nokre like betraktningar rundt det å kunne eit synonym. Eit variert språk trekk informant 4 som viktig når det er snakk om kva som kjenneteiknar eit godt ordforråd, og legg til at å kunne ord som betyr det same er ein viktig del av dette. Informant 2 trekk og inn både kvardagsspråket og eit meir avansert språk i sine fyrste refleksjonar rundt ordforråd:

Jeg tenker på både hverdagsspråket, om man har et enkelt overflatisk språk eller om man har en dypere forståelse for begreper og ord. Det er litt om hvor avansert språk man har da. Altså, unger er forskjellige. Noen barn har mange synonymer og nesten uansett hvilket ord man bruker så forstår de det, mens andre bare har et overflatisk språk.

Ein kan sjå her at informant 2 reflekterer rundt det å ha ei djupare forståing for eit ord. Eg tolkar det som at informanten meiner at elevane har eit meir avansert ordforråd når dei bruker blant anna synonym, og at ein elev som ikkje har så mange synonym på ord gjerne har eit overflatisk språk.

Når lærarane snakkar om ordforråd generelt er dei inne på kva som kjenneteiknar kvardagsspråket. Det som går att hjå alle saman som kvardagsspråket er at det å kunne gjere seg forstått er eit viktig kjenneteikn.

Informant 2: For å kunne kommunisere med andre barn i barnehagen eller på skolen. Og med voksne.

Informant 4: At du kan ha en god dialog med andre på ditt nivå. Ja. Unngå misforståelser, ja, for å kunne gjøre seg forstått.

Ein ser her at informant 2 og 4 er inne på det same. Dei vektlegg viktigheita om å kunne kommunisere med kvarandre. Informant 3 og legg vekt på det å kunne ha eit godt samspel med andre, og at eleven kan daglegdagse ord som gjer at dei kan fungere greitt saman med venner og i friminuttet. Informant 1 har fokus på orda som me omgir oss med, og meiner at kvardagsordforrådet til elevane er ord som omhandlar til dømes kle, mat og verb som skildrar ei handling som dei ofte gjer. Elevane har eit kvardagsspråk heime og eit kvardagsspråk på skulen meiner informant 1, og problematiserer at kvardagsspråket som dei møter på skulen ikkje nødvendigvis er dei orda som dei har hatt heime, og at kan vere utfordrande for tospråklege elevar.

I skildringa si av kva det akademiske ordforrådet kunne vere var dei ikkje like samstemte. Dei har ein del tankar om kva det er, men dei er litt meir diffuse. Informant 4 legg vekt på at det dreier seg om vanskelege ord, omgrep som ein må kunne for å henge ting på og at ein treng dei for å lære noko. Ho skildrar det som abstrakte ord som kan vere utfordrande for små elevar å lære. Likevel peikar ho på at ho syns det er vanskeleg å forklare, og grunngev det med at ho ikkje trur det har vore så mykje fokus på akademisk ordforråd tidlegare på skulen, men at det har komme meir inn med språkkurset Ordpuffen. Avanserte omgrep, som ein brukar blant anna i matematikk er informant 2 sine refleksjonar rundt akademisk ordforråd, og utdjupar at det kan vere ord ein treng for å lære andre ord. Ord som ein møter i matematikk er også informant 3 inne på, men ho spesifiserer det akademiske ordforrådet med at det er: «Ord en kan møte i forskjellige fag». Diffuse ord og ord som ikkje er konkrete er informant 1 sin fyrste refleksjon om kva eit akademisk ordforråd er, og avsluttar med at det er vanskelege ord.

Dersom ein ser på funna om kvardagsspråket og det akademiske språket, så er kvardagsspråket noko som lærarane har ein del refleksjonar rundt, og har lett for å sette ord på. Når det gjeld det akademiske ordforrådet er alle informantane litt usikre på kva



akademiske ord er, både dei som har arbeida lenge med *Ordpuffen* og dei som har sitt fyrste år med *Ordpuffen* under intervjuet.

Eit interessant funn er, som nemnt over, at ein ser på refleksjonane til informantane at dei er ganske samstemte når det gjeld kva ordforråd og kvardagsordforrådet er. Lærarane snakkar om det å kunne ulike ord, men og mengda av ord som elevane kan i eit språk. Dette er Golden (2018, s 191) og inne på når ho skriv at ordforrådet seier noko om mengda av ord eit individ kan ha. Når lærarane snakka om kvardagspråket kom alle inn på kommunikasjon og viktigheita med å gjere seg forstått. Her er dei inne på det som Cummins (2000) kallar for Basic Interperson Communicative Skills (BICS) og som Randen (2013, s. 69) skriv er viktig kommunikative dugleikar som elevane må tileigne seg for å kunne utføre enkle og kvardagslege oppgåver. Dette er ord som elevane har fyrstehandserfaring med, det vil seie at det er ord som elevane har erfart gjennom sansane sine (Høigård, 2013, s. 22). Det at informantane, etter mitt syn, lettare kan forklare kva kvardagsordforrådet er kan ha bakgrunn i Cummins sin teori om BICS fordi det er ein språkdugleik som er kontekstavhengig og som Randen peikar på (2014, s. 69) er ofte relatert til det munnlege språket og kan dermed vere lettare å observere for lærarane. Ser ein på kvadrantmodellen ligg språkaktivitetar som er kvardagslege og lette å observere på område A (figur 3) og dei er med situasjonsuavhengige og lite krevjande. Eg tolkar det som at gjennom dei erfaringane informantane mine har i klasserommet pregar synet deira på kva eit godt ordforråd er og læraroppfatningane deira er prega av dette. Blant anna det dei har erfart med kor viktig det å kunne kommunisere med andre er.

Ser ein på funna rundt lærarrefleksjonane og det akademiske ordforrådet er dei meir samansette, men alle legg vekt på at det er vanskeleg å forklare kva som ligg i omgrepet. Dette er interessant fordi akademisk ordforråd er det lærarane skal hjelpe elevane med å utvide. Både informant 2 og 3 er inne på at dette er ord som ein treng i fleire fag. I følgje Baufmann og Graves (2010, s. 5) er akademiske ord i litteraturen gjerne knytt opp mot ord ein møter i skulesamanheng og at dei gjerne blir brukt på tvers av fagdisiplinar. Townsend (2009, s. 242) definerer generelle akademiske ord som abstrakte definisjonar og som er vanskelege å meistre. Informant 4 viser til abstrakte ord og at det er krevjande for små barn. Dette vil og

vere det som Høigård (2013, s. 20) refererer til som ord som barn gjerne har andrehandserfaring med, ord som blir forklart, skildra og definert gjennom til dømes læraren. Desse orda som elevane dannar gjennom andrehandserfaringar blir ofte meir diffuse og ustabile enn dei orda elevane har fyrstehandserfaringar med (Høigård, 2013, s. 20). Ser ein på Cummins sin isfjellmodell så er meistring av eit situasjonsuavhengige og abstrakt språk gjerne ein dugleik som ligg under overflata og som ikkje er så lett å oppdage (Wagner & Walgermo, 2014, s. 103). CALP vil og vere naturleg å trekke inn her, nettopp fordi dei akademiske orda er meir krevjande og kontekstuavhengige enn kvardagsorda, og ser ein på kvadrantmodellen kan desse orda plasserast i område B fordi å lære seg dei akademiske orda er gjerne situasjonsavhengige fordi dei skjer i klasserommet og det er kognitivt krevjande for elevane å jobbe med abstrakte ord (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 176).

#### 4.3.2 Oppsummerande refleksjonar

Lærarane er samstemte om ordforråd og kvardagsordforråd, men ikkje like samstemte om akademisk ordforråd. Det er oppsiktsvekkande når *Ordpuffen* faktisk skal auke det akademiske ordforrådet. Korleis kan ein hjelpe elevane med det viss ein ikkje er heilt sikker på kva akademiske ord er sjølv? Kva kan grunne til at informantane er usikre på kva eit akademiske ordforråd eigentleg er? Ser ein på Monsen sin figur om læraroppfatningar, så er prøvemateriell ein faktor som verkar inn på lærarrefleksjonane. Sidan dette materiellet er i kommunal regi kan det vere ei årsak til at kurset set føringar for praksisen til læraren og at dei gjer som dei får beskjed om utan å setje seg inn i heilt inn i kva det akademiske ordforrådet er. Dette er refleksjonar eg kjem meir innpå under delkapitlet 4.5 om gjennomføring av *Ordpuffen*.

#### 4.4 Utval og kartlegging av elevar

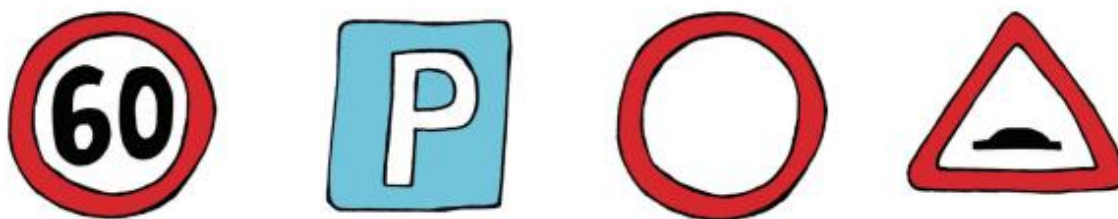
I dette delkapitlet har eg valt å slå saman temaa utval av elevar, den typiske ordpuff-eleven og erfaringane med pre- og posttestane fordi det dei alle omhandlar kartlegging, samt testing og vurdering av språkdugleikar. Målet med dette delkapitlet er å prøve å svare på desse forskarspørsmåla: *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt dei språklege dugleikane til*

*elevar som får tilbod om språkkurset Ordpuffen? Og Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av vurdering og testing av elevar som får tilbodet om intensive språkkurs som ordpuffen? Eg vil fyrst presentere funna mine og deretter drøfte dei opp mot teori.*

#### 4.4.1 Lærarrefleksjonar rundt utvalet – korleis vel ein ut elevar til kurset?

Eit kurs i *Ordpuffen* skal ha 4 elevar, og desse 4 elevane får ei intensiv oppfølging på ord- og omgrepsinnlæring i 10 veker. Korleis vel lærarane ut desse elevane? I kursmanualen til *Ordpuffen* står det at lærarane kan ta utgangspunkt i TRAS-skjema frå barnehagane, men testen om omgrepsforståing: Begrepsforståelse av Løge og Lunde er og nemnt (Løge, 2016). Alle dei fire informantane mine brukte *Begrepsforståelse – grunnlag for begynneropplæringa*, som er ein test frå forlaget Infovest (Løge, 2016). Denne testen går kartlegge omgrepsforståinga innanfor 12 omgrepskategoriar som er basert på Magne Nyborg sine omgrepsteori (Løge, 2016). Dei 12 omgrepskategoriane er: *farge, form, plass/posisjon, størrelse, retning, måling, vær og vind, tall og teljing, funksjon, tid, familie og kvardagskompeanse*. Kartlegginga går ut på at elevane skal sette kryss på riktig figur. Læraren skal lese opp oppgåva, og eleven skal sette kryss på riktig bilde. Det er illustrert 4 figurar per oppgåve.

*Oppgave nr 14 Form «Se på trafikkskiltene. Sett kryss på det som er **trekantet**».*

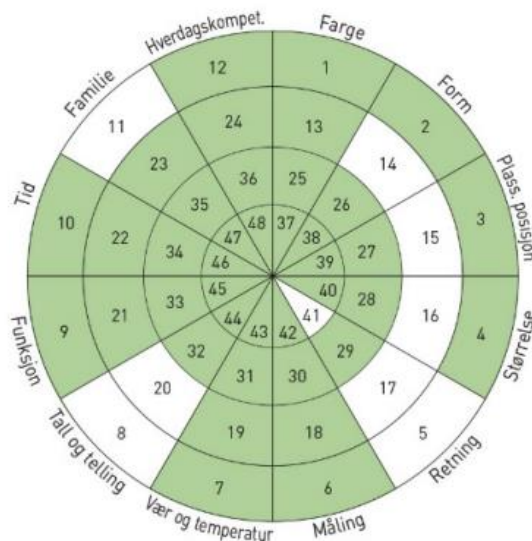


Figur 4: Døme på oppgåve frå *Begrepsforståelse* (henta frå Løge, 2016, s. 5).

Resultatet frå kartlegginga blir plotta inn i sirkelen under og skal dermed vise kva for type omgrep eleven meistrar og ikkje meistrar. Dette er ein standardisert prøve, og det som

kjenneteiknar ein slik prøve er at den endrar seg ikkje frå gang til gang, den blir gjennomført på same måte kvar gang og den er prøvd ut og gjennomarbeida på førehand (Carlsen & Moe, s. 39)

SKOLE 1



Figur 5: Registrering av resultatata i testen *Begrepsforståelse* (henta frå Løge, 2016, s. 20)

Denne kartlegginga blir tatt på alle 1.klassingane på skulane som informant 1 og informant 3 jobbar på. Informant 1 fortel at dei elevane med flest hol på denne testen blir plukka ut til å vere med på ordpuffen. Når eg spør om dei tek omsyn til andre språklege dugleikar, så er svaret nei og at dei brukar den kartlegginga som utgangspunkt fordi dei kjenner ikkje elevane så godt. Vidare forklarar informant 1 at etter jul, når pulje 2 får tilbod om kurs, så ser dei meir heilskapleg fordi dei kjenner elevane betre etter jul. Då ser dei gjerne på elevar som treng å komme ut på ei lita gruppe fordi det er det tryggare å snakke der.

Informant 3 fortel om eit tett samarbeid med lærarane på trinnet for å velje ut elevane som skal vere med på *Ordpuffen*. Dei har møter saman både i forkant og undervegs i kartlegginga. Ho legg og vekt på viktigheita med å klare å velje elevar som kan godt nok norsk til å klare å få med seg innhaldet i bøkene og ha utbytte av *Ordpuffen*.

På skulane til informant 2 og 4 er det berre dei elevane som kontaktlærarane ville at skulle bli kartlagt som tok omgrepstesten. Informant 2 syns at testen ikkje gav ho så mykje og fortel vidare at to av dei ho testa blei med på kurset, medan dei to andre var elevar som læraren tenkte at hadde godt av å vere med på liten gruppe.

Informant 4 såg fyrst på TRAS-testane frå barnehagen og tok deretter omgrepsforståingstesten:

Også tok jeg den testen for å finne ut om elevene hadde noe hull, så sammenligna jeg dem og snakka med lærerne deres. De mente jo at det var enda flere som burde ha kurset. Og 4 elever er jo veldig eksklusivt. Mye ressurser på få.

Ut i frå dette sitatet ser ein at informanten baserer seg på egne erfaringar, men brukar og kollegaane sine for å velje ut elevar.

Ein utfordring som informant 1 legg fram er at kartlegginga ikkje alltid viser om elevane kan omgrepet eller ikkje. Ho skildrar at dei har hatt erfaringar der dei har plukka ut elevar som skal vere med på kurset fordi dei trudde elevane hadde dårleg omgrepsforståing på grunn av dårleg score på testen. Når elevane kom på gruppa erfarte læraren at det var ikkje det som var problemet, ofte var elevane ukonsentrerte. Refleksjonane informanten hadde rundt dette var at testsituasjonen ikkje var ideell. Og at dei er framleis små og er i ein ukjent setting som kunne vere med på at dei kanskje ikkje var heilt til stades når testen blei gjennomført. Informant 1 ser likevel positivt på at desse elevane er med på ei lita gruppe fordi det er lettare å fange opp til dømes elevar som har utfordringar med konsentrasjon. Og at dei i lita gruppe får trening på det.

Informant 4 syns det vanskeleg å velje ut elevane, sjølv om ho hadde resultatane både frå TRAS og *Begrepsforståingstesten*. Det var ingen som skilde seg ut, og til slutt berre valde dei nokon elevar. Informanten følte at dei som peika seg ut på kartleggingar var elevar som trengte særskilt norskopplæring og dei som trengte andre tilpassingar enn *Ordpuffen*.

For å samanfatte funna mine under temaet *utval av elevar* så brukar alle lærarane ein standardisert test for å kartlegge omgrepsforståinga til elevane, dei plukkar ut elevane på ulike grunnlag og fleire av dei tykkjer det er vanskeleg å velje ut dei rette elevane.

Når det er mange ulike meiningar om korleis ein måler eit ordforråd, korleis kan ein då kategorisere og seie at nokon har eit dårleg ordforråd gjennom å bruke ulike kartleggingstestar? *Begrepsforståelse* er ein typisk standardisert kartleggingstest fordi den er som nemnt tidlegare lik frå kvar gong den blir gjennomført, kartlegginga blir gjennomført på same møte og den er blitt gjennomarbeida og prøvd ut. Ein standardisert test er ein konstruksjon av ein normalitet innanfor eit fagområde som elevane blir heldt opp imot og kategoriserast ut i frå skriv Monsen og Holm (2018, s. 406). Korleis normalitet er dette? Dersom ein ser på validiteten, så skal ein test måle det den seier at den skal måle (Carlsen, 2018, s. 383). Kva for konsekvensar får kartlegging? Pettersvold og Østrem (2012, s. 19) skriv at kartlegging gjennom standardiserte verktøy i fyrste omgang jaktar etter det normale barnet. Å identifisere avvik er eit viktig politisk prestisjeprosjekt, og tiltak skal skje fortast mogleg. Målretta tiltak slik at barnet skal passe inn i standaren: *Det normale barnet*. Slike testar representerer jo en type konstruksjon av normalitet.

Eit funn i denne masteroppgåva er at ingen av lærarane set særleg spørsmålsteikn på validitet til denne testen. Informant 2 føler at testen ikkje gav ho noko, medan informant 1 undra seg over at kartlegginga ikkje alltid viste om eleven kunne omgrepet eller ikkje. Så gjev eigentleg denne testen svar på om elevane har eit dårleg ordforråd? I utgangspunktet er *Begrepsforståelse* ei kartlegging som skal identifisere elevar som manglar nokre av dei grunnleggande omgrepa som testskaparane meiner er viktige å kunne i nybyrjingsopplæringa (Løge, 2016, s. 1). Når ein ser på elevgruppa som er valt ut er dei ofte fleirspråklege. Og ein kan då undre seg over om prøven måler det han skal, eller er dette ei språkprøve som favoriserer elevar med norsk som morsmål? Carlsen og Moe (2019, s. 120) peikar på at validitet også omfattar rettferdigheit, og det går ut på at alle prøve kandidatane har like moglegheiter til å vise sine dugleikar på prøven. Egeland (2016, s. 101) problematiserer at ein standardisert test som har norm i eit avgrensa befolkningsutval skal brukast på fleirspråklege elevar fordi dei kan ha språklege og erfaringsmessig bakgrunn som vik frå normgrunnlaget.

Derfor kan resultatet av testen vere påverka av andre variablar enn det som eigentleg skal målast. Språk er mykje meir enn kva dei får vist på ein slik standardisert prøve. For mange av elevane i 1. klasse vil denne omgrepstesten vere ei språkprøve, fordi dugleikane blir målt gjennom andrespråket deira (Monsen & Holm, 2018, s. 405). Då må ein spørje seg om validiteten eigentlege er god. Mest truleg vil mange av elevane ha dette ordforrådet, som *Begrepsforståelse* spør etter, på fyrstespråket sitt. Ser ein på hovudomgrepa som testen ser på gjeld det blant anna ord som handlar om familie og kvardagskompetanse, og det er nærliggande å tru at dette er omgrep som eleven kan på fyrstespråket sitt. Elevane har ofte ulike språkdomene og desse orda som handlar om familie og kvardagskompetanse fell gjerne under språkdomenet familie. Dette vil eg problematisere meir under 4.4.2 når informantane prøver å skildre ein typisk *Ordpuff*-elev.

Eit anna interessant funn var at fleire av informantane nemnde at elevane blei plukka ut fordi lærarane følte at dei trengte å komme ut på lita gruppe for å få snakke meir. Daugaard (2009, referert i Danbolt & Palm, 2013, s. 171) peikar på at språkkompetansen til forsiktige barn kan bli undervurdert, fordi det kan opplevast som at pratsame barn kan gje inntrykk av å kunne meir norsk enn det som er tilfelle. Det er derfor viktig at læraren vurderer eleven sitt språk i ulike situasjonar og over lengre tid, og at kartlegginga bør bli tatt av ein lærar som kjenner eleven. I starten av fyrste klasse kjenner ikkje lærarane elevane så godt, men informant 1 nemner at det er lettare å velje ut elevar etter jul fordi lærarane kjenner dei betre. Informant 3 og 4 brukar informasjonane dei får frå barnehagane TRAS, kartlegginga *Begrepsforståelse* og dei har samtalar med kontaktlærarane til elevane som dei vel ut. Begge desse lærarane opplevde at læringsaktivitetane i *Ordpuffen* fungerte bra på elevgruppa som vart valt ut til å delta på kurset.

#### 4.4.2 Lærarrefleksjonar rundt den typiske *Ordpuff*-eleven

Når lærarane skal prøve å skildre ein *Ordpuff*-elev har dei ulike ting som dei ser på. Informant 2 trekk fram at ein typisk *Ordpuff*-elev kan vere ein som manglar ein del ord som ein kanskje trudde at ungar kunne. Vidare peikar denne læraren på at ein elev på kurset hadde eit anna

forhold til ordet på posttesten. Og som gjorde at læreren fekk ei forståing for at eleven hadde fått ei djupare forståing for ordet. Ho skildra det på denne måten:

De skal jo ikke bare lære seg et nytt ord, de skal få en dypere forståelse for ordet. Og det følte jeg at h\*n fikk. Og da tenkte jeg at det var riktig elev til Ordpuffen.

Informant 1 legg fram at det er flest fleispråklege elevar som er med på kurset. Ho finn det vanskeleg å peike på kva for typiske språkdugleikar ein *Ordpuff*-elev har. Læreren syns og det er vanskeleg å finne målbare forskjellar og reflekterer rundt at dei ikkje kjenner elevane så godt i starten, men etter kvart blir ein betre kjent og då forstår ein eleven betre og. Ho reflekterer rundt det med dette sitatet:

Og da lurer en ofte på, er det fordi eleven har blitt flinkere eller er det fordi du har blitt flinkere til å tyde og forstå det eleven sier?

Dette sitatet viser at informanten reflekterer rundt sin eigen praksis og at ho stiller seg undrande til kva som gjer at ho forstår eleven betre etter kvart. Er det på grunn av eleven si språklege utvikling? Eller er det fordi ho har lært eleven å kjenne og dermed kan tyde og tolke eleven betre?

Ingen folk er typiske meiner informant 3, og utdjuar at elevane på kurset gjerne har godt av å vere med på slike opplegg for å utvikle ordforrådet sitt. Ho peiker og på at gjennom å vere med på eit slikt opplegg vil eleven få større plass enn i klassen, og at det legg opp til at eleven blir meir munnleg og kan snakke om opplevingar ein har knytt til lesing. Informant 4 skildrar ein elev som sa veldig lite i starten av kurset, men som hadde starta å snakke meir på slutten av perioden med kurs. Vidare peikar ho på at alle elevane ho har er fleispråklege.

Korleis kan ein skilje ut ein elev innanfor normalområdet som treng ekstra hjelp, og som er ein *Ordpuff*-kandidat? Informant 1 seier at normaleleven kan uttrykke og forstå dei fleste behova sine, og sette ord på ting som skjer rundt eleven. Dette meiner informant 1 at *Ordpuff*-eleven har utfordringar med. Informant 2 meiner at elevane ikkje må vere for svake, men kanskje berre treng eit lite «puff» for å komme vidare og utdjuar det med at *Ordpuff*-eleven kanskje berre har eit litt enklare ordforråd som ein ynskjer å bygge opp. Informant 3 har ingen



formeining om kva som skil normaleleven frå *Ordpuff*-eleven fordi ho ikkje jobbar normalt på 1.trinn. Setningsoppbygninga er hovudfokuset til informant 4 når ho skal prøve å skilje normaleleven frå *Ordpuff*-eleven, ho erfarer at dei kanskje snakkar med litt enklare setningsoppbygging enn det «normaleleven» gjer.

Skal eg samanfatte funna her så ser ein at informantane skildrar *Ordpuff*-eleven heilt ulikt, men det som er felles er at mange av elevane har norsk som andrespråk. Kva kan grunnen at det er ein stor mengd fleirspråklege elevar som deltek på *Ordpuffen*?

Elevane er og valt ut etter å ha gjennomgått ei kartlegging. Som nemnt i 4.4.1 har kartlegginga ei føresetning av elevane skal kunne ulike omgrep innanfor ulike hovudomgrep. Mange av desse omgrepa er gjerne ord som eleven brukar heime, og at orda er knytt opp mot språkdomenet familie. Gjennom å berre bruk ein slik kartlegging får ein heller ikkje noko informasjon om eleven er balansert tospråkleg eller om dei er ikkje-balansert tospråkleg (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 30-31). Engen og Kulbrandstad (2009, s. 31) skriv at ein tospråkleg elev gjerne brukar eit språket i heime og eit anna på skulen eller i barnehagen, og derfor vil det vere områder på dei ulike språka som har eit større repertoar i ulike domene. Derfor er det nærliggande å tru at elevane har kjennskap til hovudomgrepa på fyrstespråket sitt, men ikkje har det på andrespråket sitt. Ein elev kan vere balansert tospråkleg sjølv om ein ikkje har like gode dugleikar på begge språka, men dugleikane må ligge på eller over det aldersadekvate nivået på begge språka (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 31). Gjennom ein slik kartleggingstest som *Begrepsforståelse* får ein ikkje kjennskap til noko anna språk enn norsk, og kva er aldersadekvat når elevane plukkast ut utan å gå inn under 2.8-paragrafen om særskilt språkopplæring? Ein kan heller ikkje finne ut gjennom ein slik test om eleven er ikkje-balansert tospråkleg fordi ein ikkje har kjennskap til dugleiksnivået på fyrstespråket.

Monsrud (2013, s. 133) viser til at ei stor gruppe fleirspråklege har ein ordforrådsutvikling som er bekymringsfull. Fleirspråklege elevar har kjennskap til færre ord enn einspråklege elevar når det gjeld prøvar som vurderer ordførståelsen. I slike testar er det viktig å hugse på det som Golden skriv (2018, s. 194) at når barn brukar ulike språk i barnehage/skule og heime vil det

mest truleg vere ei skilnad på vokabularet i dei ulike språka. Og dei fleirspråklege elevane har omlag det same ordforrådet som einspråklege, berre fordelt på ulike språk.

Det informantane peikar gjennomgåande på er synlege språkdugleikar som elevane på kurset viser, blant anna at dei har eit enklare ordforråd, enklare setningsoppbygging og vanskar med det å setje ord på ting. Dersom ein ser på Cummins sin isfjellmetafor, så er kunnskap om ordforråd, uttale og grammatikkdugleikar språklege dugleikar som ligg over overflata og som er lett å legge merke til. Den munnlege dugleiken gir i midlertidig ikkje godt nok inntrykk av kva eleven faktisk kan i følge Cummins (referert i Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 172). Han viser til at lærarar kan undervurdere elevar om har svake kommunikative dugleikar på andrespråket, fordi mange av desse elevane kan forstå andrespråket betre enn dei kan gje uttrykk for. Med andre ord kan ein sjå teikn til at den typiske *Ordpuff*-eleven er ofte fleirspråkleg, og vald ut på bakgrunn av munnlege språkdugleikar, og gjennom ein kartlegging som testar andrespråket til elevane meir enn ordforrådet.

#### 4.4.3 Lærarrefleksjonar og erfaringar med pre- og posttestane

Før og etter sjølve kurset, altså i veke 1 og 10 skal elevane ta ein pre- og posttest, der læraren skal få informasjon om kunnskapen som elevane har til dei magiske orda som dei har hatt fokus på gjennom heile kurset (VEDLEGG 2: Pre- og posttest). I følge instruksjonsmalen frå kurset skal læraren spørje eleven: «Nå skal eg seie eit ord. Høyr godt etter og fortel meg kva ordet betyr». Deretter skal ein notere ned svaret til eleven, og samanlikne det for å sjå framdrifta i posttesten. Eleven får 2 poeng dersom han klarar å komme med eit godt synonym eller brukar eit antonym for å forklare ordet. 1 poeng blir gitt dersom eleven klarar å bruke ordet i ein setning, og denne setninga gir inntrykk av forståing for ordet (VEDLEGG 3: Skåringskriterier pre- og posttest).

Når eg spør informantane mine om kva for erfaringar dei har med pre- og posttestane, har dei ulike tankar kring dei. Informant 2 syns det er mykje å forvente at ein 1.klassing skal forklare ord på ein anna måte, og dreg fram ordet *alltid* som eit ord som er vanskeleg for dei å forklare.

Ho erfarte og at ho måtte stille spørsmål på ulike måtar for å prøve å få eit svar av elevane. Vidare legg informant 2 fram at ho får ut mykje meir av sjølve samtalen med eleven enn testen:

Jeg har jo skrevet ned mye av det de sa for å huske det. Ordrett hva de sa, og det gir meg jo en del. Både hva de sa, hvordan de ordlegger seg og hvordan de bruker språket.

Kjennskapen til dei magiske orda er det informant 3 får informasjon om på pre- og posttesten, og legg vekt på at testen ikkje viser så mykje meir. Når informant 3 utfører testen forklarar ho at dersom eleven svarar nei på spørsmål om eleven har høyrte ordet så stoppar informanten opp og går vidare til neste ord. Informant 3 prøver å vere bevist på å ikkje lede eller å få fram eit svar i kartleggingssituasjonen.

Ein anna refleksjon informant 4 har er at ein må hugse på at det er snakk om små ungar, og stiller spørsmål til kva skal ein eigentleg forvente at dei skal kunne forklare? Ho trur at dei gjerne har høyrte ordet og kan bruke det i ein setning, men ofte kjem til kort dersom dei skal forklare kva det betyr. Refleksjonane til informant 4 var at pretesten fungerte bra, men opplevde likevel at bruken av testen var vanskeleg. Noko anna som informant 4 fann utfordrande var kor mykje skulle ho hjelpe elevane med når ho gjennomførte posttesten på dei. Ho stilte spørsmål til kor mykje ho kunne hjelpe dei og om ho kunne vise boka til dei for å friske opp minna deira. Vidare uttrykte ho at ho viste ikkje om det var lov eller om ein skulle vere kjempestreng og måle om dei hadde tatt til seg litt.

Når informantane opplever at det er vanskeleg å bedømme om ordforståinga har auka gjennom å ta pre- og posttestane, korleis opplever informantane at språkdugleiken har auka då? Informant 2 ser på om eleven har klart å gå frå overflata på ordet, og til å ha fått meir djupnekunnskap om det. Ho kjem med eit døme der ein elev skal forklare ordet engsteleg.

Når man går fra å forklare ordet engstelig med at *man ikke har noen å være sammen med*. Det var den første forklaringa. Til så at *man føler seg litt redd*. Og bare, oi, nå forstår du hva det betyr.

Korleis elevane ordlegg seg og setningsoppbygginga er noko som informant 3 legg merke til før og etter kurset. Det å kunne bruke ordet i ein setning er og framsteg meiner informant 3.

Informant 4 er usikker på om ho får nok informasjon om ordforrådet til elevane ved bruk av slike testar, men erfarer at ho får informasjon om kva dei ikkje kan.

Informant 1 brukar ikkje pre- og posttestane lenger i sitt arbeid med Ordpuffen. Grunngevinga for dette er at informanten syns det tek for lang tid og at den er lite konkret. Vidare føler ho at ho ikkje treng testen for å observere utviklinga til eleven, den observerer ho undervegs, blant anna gjennom å snakke med elevane. Informant 1 forklarar det på denne måten:

Når vi har snakka mye om ordet i løpet av timen så vet alle det, og de kan forklare det. Så gjenkaller jeg det i neste time. Hva var det ordet vi snakka om i går? Husker dere hva det betydde? Og da kan de sette ord på det på en annen måte. Så da kjenner jeg at det er noe som har gått inn.

Dei erfaringane lærarane har med pre- og posttesten er at den er vanskeleg å bruke. Det blir sett store krav til skjønn når dei skal poengsetje svara til elevane. Informant 4 syns det var utfordrande å vite kor mykje ho kunne hjelpe elevane undervegs, medan informant 2 prøver å stille spørsmål på ulike måtar for å få fram kunnskapen til elevane. Informant 3 er bevist på å ikkje stille leiande spørsmål for å få fram eit svar frå elevane. Informant brukar ikkje pre- og posttestane i sitt arbeid fordi ho ikkje ser nytten av dei. Både informant 1 og 2 kjem med tilbakemeldingar at dei får mykje meir ut dugleiken til eleven gjennom samtale. Då legg dei merke til korleis elevane ordlegg seg og språket.

Informantane sine refleksjonar viser at det dei opplevde at pre- og posttestane var til liten hjelp. Då kan ein spørje seg kor godt eignar denne prøven seg til formålet? Carlsen og Moe (2019, s. 110) kallar det *brukbarheit* eller *test usefulness*. Når informantane ikkje opplever at testen er til hjelp i vurderingsarbeidet så eignar den seg heller ikkje til formålet. Både informant 1 og 2 gir tilbakemelding om at det er samtalen elev og lærarar har rundt orda som gjev mest utbytte. Randen (2013) viser til sitt forskingsprosjekt der ein gjennom samtale med elevane får meir kunnskap om forståinga til elevane, enn gjennom kartleggingsprøvar.

Eit anna interessant funn er at informantane viser til ulike måtar å vurdere svara dei får frå eleven gjennom testen. Dette viser at reliabiliteten er svak fordi den seier noko om kor vidt me kan stole på resultatet i testen. Det er variasjon i korleis dei gjennomfører testen, informant 3 gjev mindre leietrådar til eleven enn blant anna informant 2 og 4. Dersom ein som lærar ikkje vurderer likt som andre lærarar, så vil ikkje prøven ha høg reliabilitet. Sjølv om pre- og posttesten gir føringar på kva ein skal sjå etter, blant anna at bruk av synonym gir 2 poeng, så blir det likevel læraren sitt skjønnsom tel inn. Kva er eit godt synonym? Dette kan variere frå lærar til lærar. Informant 2 og 4 problematiserer at det er mykje å forlange at ein 6 åring skal kunne forklare eit ord med eit synonym, og dette heng saman med det Høigård (1999, s. 176-177) skriv om at meir abstrakte definisjonar av eit ord, der dei skal bruke synonym fyrst kjem eit stykke opp i klassetrinn. Erfaringane til informantane frå klasserommet gir dei oppfatningar om at orda dei skal kunne er veldig abstrakte og at ungane framleis er små. Korleis skal ein forvente å få 2 poeng på pre-testen ved å bruke synonym/antonym dersom det ikkje er forventa at «normaleleven» skal kunne det og?

#### 4.4.4 Oppsummerande refleksjonar

Informantane skildrar *Ordpuff*-eleven heilt ulikt, men det som er felles er at mange av elevane har norsk som andrespråk. Ser på lærarrefleksjonane av utbytte av vurdering og kartlegginga av elevane som deltek på *Ordpuffen* så opplev lærarane både *Begrepsforståelse* og *pre- og posttestane* som lite brukbare. Dei såg ikkje heilt nytteverdien i testane. Ser ein på validiteten og reliabiliteten til begge desse kartleggingstestane så meiner eg at begge testane har liten validitet og reliabilitet med tanke på dei elevane som blir testa. Desse testresultata vil etter mi meining slå dårlegare ut på dei fleirspråklege elevane, og når testresultata slår uheldig ut for enkelte grupper utan at det har noko med den målte dugleiken å gjere blir det kalla bias (Monsen & Holm, 2018, s. 410). Når det gjeld *Begrepsforståelse*, kan denne testen oppfattast som bias fordi for mange av elevane i 1. klasse vil denne omgrepstesten vil vere ei språkprøve, fordi dugleikane blir målt gjennom andrespråket deira (Monsen & Holm, 2018, s. 405). Ein kan og bruke omgrepet urettferdig når ein snakkar om bias, og Carlsen & Moe (2019, s. 123) presiserer at rettferdigheit betyr like moglegheiter til å prestere, ikkje like resultat. Her meiner eg at begge testane er urettferdige fordi dei fleirspråklege elevane kan ha avgrensa

norskdugleikar på grunn av ulike språkdomene. Når det gjeld pre- og posttestane er dei og urettferdige, men då tenkjer eg på krava om at elevane skal kunne bruke synonym for å forklare eit ord for å få full pott på kartleggingstestane. Dette er fordi at å forklare eit ord med eit godt synonym eller antonym ikkje er forventa at ein skal kunne når ein er 6 år.

Carless (referet i Carlsen, 2018, s. 381) meiner som nemnt at alle prøver bør ha innlæraren og læring i fokus. Fremjar pre- og posttesten læring? Kanskje fremjar den læring på akkurat dei 24 orda som elevane skal gjennom på 8 veker, men ein kan stille seg spørsmål ved om dei hugsar ordet i andre settingar. Har dei fått djubdelæring av dei orda, eller har det berre vore *washback* slik at lærarane styrer sin undervisning mot den kommande testen (Carlsen & Moe, 2019, s. 141)? Refleksjonane lærarane har rundt dei språklege dugleikane til eleven som deltek på *Ordpuffen* er at dei legg vekt på dugleikar som er lett synlege for læraren å oppdage, jamfør Cummins og isfjellmodellen (Engen & Kulbrandstad, 2009, s. ).

## 4.5 Gjennomføring av *Ordpuffen*

I dette underkapittelet vil eg sjå på gjennomføringa av *Ordpuffen*. Fyrst vil eg sjå på lærarane sine refleksjonane rundt ordinnlæringa på språkkurset *Ordpuffen*, refleksjonar rundt dei ulike øktene i kurset, refleksjonar om å bruk av morsmålet til elevane som er med på kurset, og til slutt vil eg ha fokus på refleksjonane lærarane hadde rundt effekten av språkkurset *Ordpuffen*. Forskingsspørsmålet eg vil prøve å svare på er: *Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs som Ordpuffen?*

### 4.5.1 Lærarrefleksjonar rundt ordinnlæring

#### Å arbeide med ordforrådet

Lærarrefleksjonane rundt kva ordforråd var viste at informantane hadde ulikt syn på kva det innebar. Då eg spurde informantane mine om kva dei meinte var viktig når dei skulle arbeide med å utvide ordforrådet til elevane sine peikte informant 1 på at det var viktig å gjere det så

**konkret** som mogleg, og for å skape forståing for 6 åringen må ein og dra det ned på deira nivå:

Få det så konkret som mulig. Det å lage setninger, at de forstår at de kan dra det til sin hverdag.

Informant 1 viser med dette sitatet at det er viktig å kontekstualisere for elevene og at det er viktig for å kunne forstå orda.

Informant 2 sett sine tankar rundt ordlæring i samanhengar med sitt eige arbeid i innføringsklassen. Læraren nemner blant anna at det å arbeide med overomgrep er viktig, og ho opplever at det å lære ord i kategoriar er noko ho har sett at fungerer godt i sitt virke som lærar. Ho kjem med kategorien mat, og at ein kan dele den inn i til dømes frukt eller grønnsaker. Informant 2 utdjuper det på denne måten:

De lærer seg ord i kategorier. Det har vi sett at fungerer veldig godt for da kan man jobbe med ordene på mange forskjellige måter.

Med dette sitatet får informant fram at ho meiner det er viktig med variasjon og ulike innfallsvinklar når ein arbeider med ord. Vidare viser læraren til ulike kortspel, memory, miming og gjetting som ho brukar i sitt arbeid. Ein annan viktig faktor når ein jobbar med ordlæring er å snakke, meiner informant 2:

Det å snakke, det å bruke språket muntlig. Små barn, jeg syns ikke.. Det er det å ikke sitte å skrive, men å snakke og kommunisere.

Dette viser at informant 2 vektlegg den munnlege språkdugleiken som viktig når det gjeld å lære nye ord.

Informant 3 er tydelig på læraren sitt ansvar når det gjeld ordinnlæring. Som språklærer må ein vere flink til å forklare orda, og gjerne vise orda med kroppen eller gjennom gode teikningar.

Og sjekk ut underveis om de har forstått ordet og gjenta det ofte. Gjentakelse er viktig.

Ein ser her at det å **repetere** og forsikre seg om at elevane har forstått innhaldet er eit viktig for informant 3.

Det informant 4 trekk fram som ein sentral del i å arbeide med ordforrådet er å gjere elevane trygge på at dersom det er eit ord dei ikkje forstår så må dei spørje. Å la elevane få bruke ordet i ulike settingar dersom det let seg gjere er og viktig i følge informant 4. Det som informant 4 peikar på her, med at elevane må bli trygge på å spørje dersom dei ikkje forstår eit ord er noko som informant 2 belyser på følgjande måte:

Jeg tror at de, slik jeg oppfatter dem, ikke er noe kritiske til ord de ikke forstår.

Informant 2 viser her til ein oppfatning ho har om at elevane ikkje er kritiske til ord dei ikkje forstår. Informanten kjem med eit døme på at ein elev hadde blitt spurt om kva eit ord betydde, og eleven svarta noko heilt anna. Dette kan tyde på at eleven trudde han viste ordet, og då er det ikkje nødvendigvis like lett å formidle at han eigentleg ikkje hadde skjønnt det.

Interessante funn om ordlæring var at lærarane vektlegg konkretisering, variasjon og repetisjon i arbeidet me då utvide ordforrådet. Dette er noko som om kjem tydeleg fram i rettleiaren til *Ordpuffen*. Lærarane skal repetere dei magiske orda heile den veka som den jobbar med ordet for at elevane skal hugse forma, innhaldet og bruken av ordet. Informantane skal og konkretisere orda gjennom å bruke tankekart. Dei skal også snakke om orda når dei møter det i boka dei les. Andre funn er at informant 2 arbeider med overomgrep og underomgrep og vektlegg at elevane og må bruke den munnlege dugleiken når dei skal lære seg ny ord. Dette er også informant inne på med at ho vektlegg viktigheita med å la elevane få bruke ordet i ulike settingar.

Å snakke saman er viktig når å lære ord i følge informant 2. Dette samsvarar med Vygotsky sitt syn på at språket var det viktigaste verktøyet for læring (Svendsen, 2018, s. 91). Gjennom å lese bøkene, lytte etter det magiske ordet og bruke tankekart saman med læraren sin jobbar dei saman for å forstå og skape ei djupare forståing for det magiske ordet. Vygotsky (1978, s. 89) skriv at språk oppstår innleiingsvis som eit kommunikasjonsmiddel mellom barn og menneske rundt barnet. Når informant 3 legg vet på at ein som lærar må vere flink til å forklare



ord og informant 2 som brukar memory, kortspel og miming for å få i gang samtalen med barna, samsvarar det med det Vygotsky (referert i Kulbrandstad & Ryen, 2019, s. 33) framhevar at språkutvikling er som er eit resultat av sosial samhandling. Eit av måla til Ordpuffen er at elevane skal tileigne seg strategiar for å lære nye ord. Informant 4 meiner at ein sentral del av å lære ord er å kunne spørje når dei kjem over ord som er vanskeleg å forstå. Dette samsvarar og med Vygotsky sine tankar om at læring blir mediert gjennom språket og samhandling med andre (Svendsen, 2018, s. 91).

For at læring skal skje må læringa finne stad i det Vygotsky kallar for den nærmaste utviklingsona. På eit stadium skjer det eit skilje mellom talen som ein brukar for å kommunisere med andre og den indre talen som blir brukt for å sortere tankane. Dette er eit resultat av det sosiale samspelet med andre. Det er derfor det er skilnad mellom det ein elev kan klare med andre og kva eleven kan klare på eigenhand (Vygotsky, 1978, s. 89-90), Dette gjer informant 1 og 3 når dei prøver å kontekstualisere ord ved å gjere dei så konkrete som mogleg, gjennom gode forklaringar og teikningar. Dersom ein ser på Cummins sin kvadrantmodell, kan ein plassere dette inn i område B fordi aktivitetane er kontekstavhengige og lærarane prøver å få elevane til å utvikle eit abstrakt ordforråd, noko som er kognitivt krevjande.

### **Dei magiske orda**

I løpet av språkkurset på åtte veker skal elevane lese åtte ulike bøker. Til kvar bok skal det veljast ut tre akademiske ord som det skal rettast ekstra fokus på, og desse orda blir kalla for magiske ord. Rettleiinga til *Ordpuffen* har foreslått fire ord per bok i opplegget sitt og der ein skal velje ut tre av orda (sjå vedlegg 2), men det er opp til kvar enkelt lærar korleis ord ein brukar. Som lærar står ein fritt til å velje andre ord enn det som er foreslått, men kravet til det magiske ordet er at dei er typisk brukt i skriftlege tekstar, ikkje for lågfrekvente og at dei er relevante å bruke for elevane. Alle dei fire informantane hadde valt tre ord frå lista som kurset foreslår, unntatt informant 1 som seier at ho har brukt alle dei fire orda som kurset foreslår. Då eg spurde informantane mine om kva for kriteria dei meinte var viktige når dei valde ut orda som det skulle vere fokus på, hadde informant 2 og 3 mykje av same

refleksjonane. Det gjekk på kva for ord dei trudde at elevane hadde mest bruk for. Informant 2 har valt ut ord som ho trur dei ikkje kan og som kan vere nyttige å arbeide med. Orda som informant 3 trur elevane har mest bruk for er kriteriet hennar for å velje ut ord. Informant 4 derimot har valt dei orda som er minst abstrakte og grunngjev det med at ho trur det er ord som elevane kan relatere seg meir til.

Eg spurte informantane om kva dei tykte om vanskegraden til dei ulike akademiske orda som var valt ut, og dei hadde ulike refleksjonar rundt dette. Boka *Superpappa og Pelè* av Annette Saugestad Helland inneheld ordet *ny* som er eit av dei magiske orda som elevane skal arbeide med. Under ser ein bilete frå boka og i kva kontekst ordet står i: «Pelè har lært en ny, kul sang i barnehagen. «JEG SYNGER ...» begynner han.»



Figur 6: Bilete henta frå boka *Superpappa og Pelè* av Annette Saugestad Helland.

Ordet *ny* meinte informant 1 og 2 at var eit lett ord. Informant 2 tenkte at *ny* var eit lett ord for elevane, og tok det ikkje med i gjennomføringa av kurset. Informant 1 meinte og at *ny* var enkelt, og at det å få noko nytt var noko alle elevar hadde eit forhold til. Ho seier følgjande:

Ny er enkelt. Det å få noe nytt, det er noe alle har et forhold til. Og der har jeg en nyfødt baby som symbol. Ja, den er ny. Det skjønner alle, den har akkurat kommet ut av magen. Ja, da er dem helt med. Det er et lett ord.

Informant 2 konkretiserer ordet *ny* opp mot noko som dei aller fleste kan relatere seg til, ein nyfødt baby. Men forstår dei ordet? Kan dei komme med eit synonym på det? Eller kan dei forstå ordet i nettopp den konteksten?

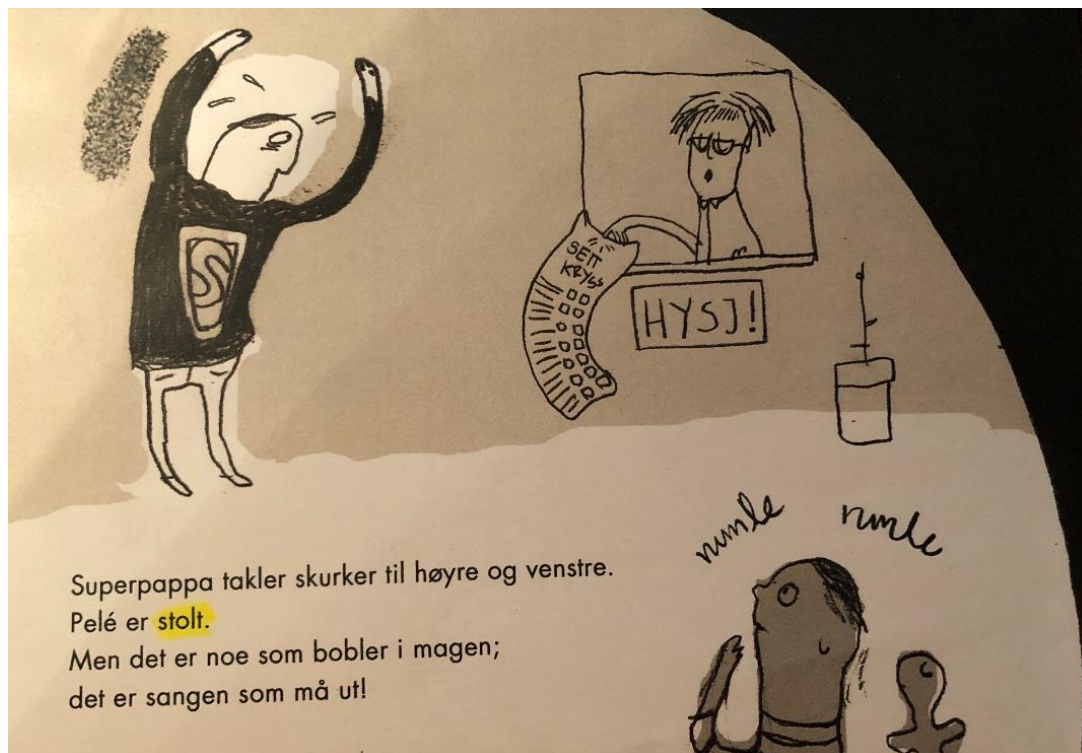
Informant 3 og 4 meiner at *ny* er eit vanskeleg ord. Informant 4 skildrar det på denne måten:

Ny ja, veldig vanskelig. Hvordan skal du forklare det? Ny ja, noe som aldri er brukt. Jeg kan tenke meg at de kan si: Jeg har fått ny kjole. Og da skjønner de hva ordet betyr, men de sier ikke at det er noe som ikke er brukt før eller den dybden der.

Medan informant 1 har ein oppfatning om at *ny* er eit ord elevane meistrar, så ser me at informant 4 er meir usikker. Ho trur at elevane har ei viss forståing av ordet, det Golden (2014, s. 70) kallar for semantisk kunnskap, men det er ikkje sikkert at dei skjønner det i alle kontekstar.

Det informant 3 legg vekt på når det gjeld ordet *ny* og at det er eit vanskeleg ord, er at det er eit adjektiv som endrar seg etter kva substantiv det står til. *Ny* er vanskeleg fordi det kan brukast i mange ulike kontekstar i følgje informant 3.

*Stolt, rytme og synes* blir og definert som vanskelege ord for elevane av fleire lærarar. Dei grunnjev vanskegraden med at det er abstrakte ord. Under er endå eit utdrag frå *Superpappa og Pelé* og boka handlar ulike følelsar som hovudpersonen Pelè har rundt det å ha ein pappa som er veldig travel og som ikkje alltid har så god tid til å snakke og leike med Pelè.



Figur 7: Bilete henta frå boka *Superpappa og Pelé* av Annette Saugestad Helland

Utdraget viser korleis kontekst ordet stolt står i. Pelé er stolt over pappaen som er ein superhelt. Informant 4 skildrar at ho syns stolt er eit vanskeleg ord å forklare, det er abstrakt og ho har prøvd å sette ord i ulike kontekstar for å skape forståing for ordet. Dette gjer ho ved å skildre ulike situasjonar ein kan komme i der ein føler seg stolt, blant anna:

Hvis jeg har gjort mitt beste, du blir glad for det, du blir stolt av det.

Informant 1 skildrar ein elev som skulle forklare stolt med at han var stolt av Kiwi fordi eleven blei så glad av å gå på Kiwi. Læraren prøvde å forklare at ein kunne blir stolt av noko til dømes ein fekk på butikken. Då var det ein anna elev som sa:

Så var det en som sa: Jeg er så stolt over PC-spillet mitt. Og ja, du kan være stolt over noe som du har. Det kan du si, men du kan også si noe du har gjort. Det er ikke alltid like lett, det var et vanskelig ord.

Sitatet viser at når læreren konkretiserte ordet saman med elevane var det med på gje elevane ei større forståing for den semantiske kunnskapen av ordet *stolt*.

*Rytme* var og eit ord som informantane opplevde som vanskeleg. Ordet finn ein i boka *Tre på tur* av Nicholas Oldland og den handlar om bestevennane bjørnen, elgen og beveren som skal på tur og må samarbeide for å komme fram. Konteksten til ordet *rytme* i boka er at dyra må ro i rytme for å komme seg vidare.



Figur 8: Bilete henta frå boka *Tre på tur* av Nicholas Oldland

Informant 3 erfarte at veldig få elevar kunne forklare *rytme* eller visste kva ordet betydde. Informant 1 prøvde å skildre rytme på ulike måtar, og ho prøvde å relatere ordet til noko konkret som at elevane var hjå musikk læraren og fekk rytmeinstrument, men ho prøvde og å konkretisere det opp mot det å gå i takt eller marsjere. Læraren var likevel ikkje sikker på om dei forstod det og peikte på at *rytme* også kunne bety å spele noko. Informant 1 sa det på denne måten:

Jeg prøver å konkretisere så mye som mulig, men det er ikke alle ord som er like enkle.

Dette viser at akademiske ord so oftast ikkje er konkrete, men abstrakte og derfor er dei vanskeleg å konkretisere.

Det magiske ordet *synes* finn ein i boka *Jakob og Neikob* av Kari Stai og den handlar om dei gode venene Neikob og Jakob som er veldig forskjellige. Ordet *synes* i denne konteksten er at venene er på ein biltur og det står ein biltjuv i vegen. Neikob synes han ser skummel ut. Den semantiske meininga i boka er altså ei meining som Neikob har.



Figur 9: Bilete henta frå boka *Jakob og Neikob* av Kari Stai.

*Synes* er et vanskeleg ord meiner både informant 1 og 3, og trekk fram at det ordet har ulik tyding. Informant 3 seier dette om korleis ho prøver å forklare ordet *synes*:

*Synes* er jo også et ganske vanskelig ord, for det kan jo være, jeg tegner jo alle bildene på tankekartet selv, og da kan jeg tegne en som står på en talerstol og sier en ting. Men det kan også være at du synes ute med refleksveksten i mørket.

Ein ser her at informant 3 viser tydinga av ordet ved å teikne dei ulike kontekstane ein kan finne ordet i.

Eit interessant funn her er at ein ser at refleksjonane til lærarane rundt vanskegraden på nokre av dei akademiske orda er varierte. Blant anna opplever informant 1 og 2 at ordet *ny* er eit lett ord fordi dei ser for seg det er eit ord elevane har erfaring med. Informant 3 derimot meiner at dette er eit vanskeleg ord fordi det er eit adjektiv som endrar seg etter kva substantiv det står til. Elles er informantane samstemde i at *rytme*, *stolt* og *synes* er vanskelege, abstrakte ord.

Det at informantane opplever mange av orda som elevane skal lære i *Ordpuffen* som abstrakte ord, er naturleg i og med at målet med språkkurset er å auke det akademiske ordforrådet. Noko som kjenneteiknar akademiske ord er nettopp det at dei gjerne har abstrakte definisjonar og er utfordrande å meistre (Townsend, 2009, s. 242). Dette er og ord som ein gjerne plasserer under termen skulespråket og CALP (Cummins, 2000, s. 58). Monsen og Randen (2017, s. 83) omtalar CALP som eit akademisk språk som stiller større krav til presisjon enn kvardagsspråket. Slike ord er og tematisk meir abstrakte, og dermed meir kognitivt krevjande fordi elevane kan i mindre grad støtte seg til ein kjent kontekst. Egeberg (2016, s. 21) poengterer at språket til yngre barn er i stor grad støtta til konkrete samanhengar, som ting, hendingar og erfaringar. Når elevane byrjar på skulen treng dei fleire ord, meir presist innhald i orda og må ta i bruk ein meir abstrakt språkbruk for å kunne kommunisere og lære. Dette er ord som er vanskelege å lære, og som ein kan plassere i Cummins sin kvadrantmodell i område B, fordi det er kognitivt krevjande ord å lære seg og elevane treng støtte av læraren når dei skal lære seg desse orda.

Dersom ein ser på vanskegraden til dei ulike orda (Tabell 1: Oversikt over bøkene i *Ordpuffen* og dei magiske orda. *Ordpuffen* har valt ut, ser ein at dei har ulik karakter. Informantane opplev at både *stolt* og *synes* er vanskelege å forklare. *Stolt* er eit adjektiv som skildrar ein kjensle. Golden (2014, s. 57) kallar dette for kjensleord og desse orda kan vere kulturspesifikke. Ordet *stolt* går under kategorien uttrykk for kjensle og det skildrar ulike indre tilstandar som menneske innehar (Golden, 2014, s. 58). Kjensleord er ofte universale, og nokre av dei kan vere like på tvers av kulturar og språk, men Golden (s. 58) presiserer at dei kan ha stor variasjon i kva dei uttrykker. Dette kan vere ein grunn til at informantane finn ordet *stolt* vanskeleg å forklare, og elevane finn det utfordrande å forstå. Derfor er det viktig at læraren

jobbar med å konkretisere ordet for å skape ei større forståing for den semantiske kunnskapen, slik som blant anna informant 1 og 2 gav uttrykk for at dei gjorde. Ordet *synes* er eit modalverb og funksjonen til modale verb er å angje graden av sikkerheit i det me utalar oss om (Næss, 2019, s. 165). Ordet blir brukt i boka *Jakob og Neikob* og viser til at Neikob synes ein tjuv ser skummel ut. Å *synes* noko har gjerne ein abstrakt tyding for elevane og det krev at læraren jobbar med den semantiske tydinga av ordet. I tillegg er dette ordet eit homonym det har lik form med andre ord, men ulik tyding (Golden, 2014, s. 21). Det kan og vere med på at ordet blir opplevd som vanskeleg, og det er viktig at ein som lærar jobbar med dette i arbeidet med å utvide ordforrådet. Ordet *ny* blir som nemnt opplevd som både lett og vanskeleg. Ordet *ny* er eit adjektiv og det er eit relativt høgfrekvent ord, og det er gjerne eit ord som ein kan tenke seg til at elevane har vore borti fleire gonger. Informant 3 meiner at ordet *ny* kan opplevast som vanskeleg fordi det har samsvarbøying og blir bøygd med det substantivet det står til i kjønn, tal og bestemtheit (Budal, 2015, s. 148). Det vil likevel være nærliggjande å tru at elevane har ei viss innhaldsforståing for ordet, uansett korleis det blir bøygd, sjølv om dei ikkje klarar å uttrykket det med eit synonym eller antonym.

### **Å arbeide med ord: bruk av tankekart og språkleikar**

Eit kriterium for arbeidet med dei magiske orda var at det skulle lagast tankekart til kvart ord saman med elevane, der fokuset skulle vere rundt ordet sitt innhald, form og bruk. Ein av lærarane hadde laga tankekarta på førehand. Informant 1 gjer det fordi ho hadde erfart at det er mest praktisk med tanke på tidsbruk, og utdjupa at ho erfarte at det var vanskeleg lage det saman med elevane.

Dersom ein ser på informant 3 sine erfaringar, som saman med informant 1 har heldt på med *Ordpuffen* lengst, så føretrekk informant 3 å lage tankekarta saman med elevane. Ho grunngjev det på denne måten:

På tankekartet så fyller vi ut sammen, noen ganger har jeg gjort alt i real life siden jeg legger veldig mye vekt på tegningene. Jeg legger de midt på bordet slik at alle kan se. Jeg liker å tegne de selv, slik at ungene ser at det er originalt



Ein ser her at informant 3 legg vekt på erfaringane saman med elevane.

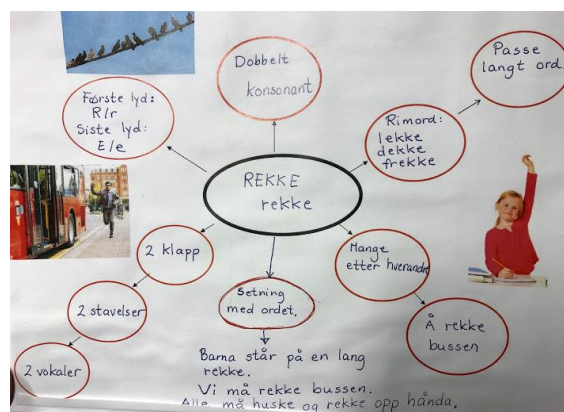
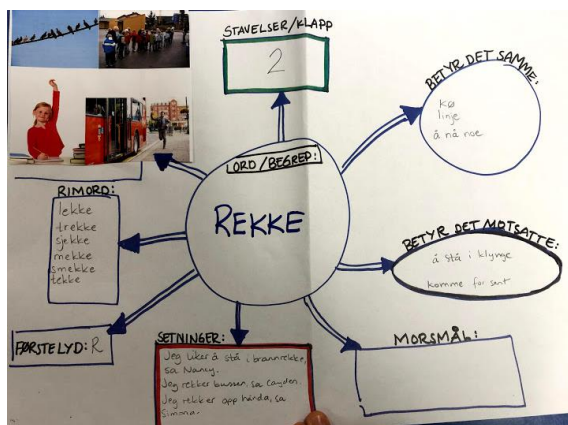
Informant 2 og 4 har *Ordpuffen* for fyrste gong, og begge fyller ut tankekartet saman med elevane. Dei einaste dei har gjort på førehand er å ha tankekartet med det magiske ordet klart på smartboarden, og så byrja dei med forma på ordet med å finne vokalar, klappe stavingar før dei gjekk over til innhald og bruk.

Korleis brukte lærarane tankekartet i undervisninga si? *Ordpuffen* er, som nemnt tidlegare, tufta på Bloom og Laheys (1978) sin språkmodell med fokus på ordet sitt innhald, form og bruk. I instruksjonsmalen til lærarane om *Ordpuffen* (vedlegg 1) står det spesifikt at pedagogen skal legge opp til samtale, refleksjon og undring rundt ordet sin form, bruk og innhald. Når det gjeld ordet sin form kjem alle dei fire informantane med tilbakemeldingar om at dei brukar fyrstelyd, stavingar, rim og fokus på bokstavar når dei jobbar med forma. Alle lærarane gav tilbakemelding på at desse aktivitetane er noko som elevane syns er kjekt å vere med på.

Informant 1: Også klapper vi stavelser. Hvorfor har vi en stavelse her? Nå har de lært seg at det er fordi det er en vokal, så finne vi vokalen i ordet. Det syns de er gøy.

Informant 2: Det er ikke alltid så lett å finne rimeord til alle ordene, så det blir litt tulleord. Men prøver å finne dem man klarer. De vil helst bare rime. Hehe.

Desse sitata viser at oppfatningane lærarane har er at det å jobbe med forma på ordet er aktivitetar som elevane meistrar, og syns er kjekt.



Figur 10: Ulike tankekart brukt i *Ordpuffen*

Når det gjaldt innhaldet i ordet jobba lærarane med å ha fokus på kva ordet betydde. Alle lærarane hadde fokus på bilete eller teikninga på tankekartet, men og på å finne ord som betyr det same og det motsette. Informant 4 snakka om synonym og antonym når dei fann det magiske ordet i boka. Informant 1 tok om synonym og antonym når dei såg på tankekartet og bilete på tankekartet. Vidare peikar informant 1 på at i starten av kurset, når elevane har gått på skulen i om lag 6 veker, er det mest fokus på ordet sin form, med staving, fyrstelyd og rim. Seinare ut i kurset jobbar læraren meir innhaldet og bruken av ordet, og drog inn setningar, antonym og synonym. Ho meinte at det vanskegraden utvikla seg litt over tid. I starten kunne det fort bli mykje informasjon og då syns ho det var betre å starte med noko dei var kjent med frå før, og forma på eit ord var noko dei har mykje fokus på i nybyrjaropplæringa i klasserommet.

Informant 4 oppfatta at mange ord var relevante for elevane i 1. klasse, og la fram *Karsten og Petra* som ei relevant bok for 1. klasse. Ho grunngav det med at orda *overnatting*, *tung* og *engstelig* var ord som dei kunne relatere seg til og ho oppfatta det som at elevane hadde erfaring med desse orda frå før av. Informant 3 meiner og at *Karsten og Petra* er verkelegheitsnær og har ei handling som elevane kan relatere seg til, blant anna dersom dei har overnatta hjå familie. Under ser ein bilete frå boka *Karsten og Petra på tur*. Det fyrste bilete viser korleis kontekst ordet engsteleg er i. Ein ser på bilete at Petra spikkar og me får vite at Karsten er engsteleg for å spikke fordi han aldri har gjort det før. Det andre bilete viser overnattingssituasjonen i boka, nemleg at Karsten og Petra overnattar i eit telt.



Figur 11: Bilete henta frå *Karsten og Petra på tur* av Tor Åge Bringsvær.

Bruken av ordet gjekk mykje ut på å lage setningar med ordet. Her skulle læraren modellere ein setning der det magiske ordet var i bruk, og deretter oppfordre elevane til å lage egne setningar med ordet. Desse setningane skulle dei formulere munnleg. I tillegg hadde nokre av dei magiske orda fleire tydingar, og er homografar. Eit slikt ord er *rekke* og det finn ein i boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* av forfattar Bjørn F. Rørvik. Bilete under viser i kva kontekst ein finn ordet og det er knytt opp mot skule. Bilete viser ein skulesituasjon der lærar Harianne seier at elevane skal sei ja og rekke opp handa når dei høyrer namnet sitt.



Figur 12: Bilete henta frå boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* av forfattar Bjørn F. Rørvik.

Då informantane skulle fortelje om korleis dei arbeider med homonym sa informant 3 at dei brukte tid på lage tankekart og å snakke om dei ulike tydingane, i tillegg brukte ho tid på å teikne dei ulike tydingane. Informant 2 brukte bilete for å vise dei ulike kontekstane ein kan finne ordet rekke i, som å rekke opp handa, rekke bussen og det å stå i brannrekke. Og skildrar at i byrjinga assosierte elevane rekke til det å stå i brannrekke, medan på slutten av kurset hadde dei meir fokus på det å rekke noko. Til dømes å rekke bussen. Informant 3 informerer om at det var turrekke som hennar elevar relaterte ordet til, og dette er nok eit ord som er

kjent frå før av frå barnehagen. Informant 4 hadde og fokus på ulike tydingar og håpte at ordet satt slik at dei kunne ta det i bruk seinare.

I tillegg til å lese boka og ha fokus på dei magiske orda gjennom bruk av tankekart, skal elevane og gjennom ein del språkaktivitetar og språkleikar. Desse språkaktivitetane er lagt til dag 4 og 5, og dei varierer frå bok til bok. Refleksjonane frå informantane var at mange av desse språkleikane fungerte godt, men informant 1 og 2 opplevde dei som meir utfordrande enn informant 3 og 4 og valde vekk dei språkleikane som dei opplevde at ikkje fungerte.

Språkaktivitetane som informantane framhevar at fungerte bra var blant anna aktiviteten til boka *Prins Bisk*. Den gjekk ut på at en elev skulle vere Prins Bisk som bestemte om dei andre elevane skulle gjere medan dei gjekk rundt i rommet. «Prins Bisk bestemmer. Ungene elsker den», sa informant 3. Dette er og ein aktivitet som informant 4 hadde gode erfaringar med. Ein anna aktivitet som elevane til informant 4 likte å gjere var knytt til boka *Superpappa og Pelè*. Den handlar om å kjenne att kjensler. Elevane skulle gå rundt i rommet som statuar, og når læraren sa ei kjensle så skulle elevane stoppe opp og vise kjensla med kroppen som ein statue.

Informant 2 trekk fram aktivitetar som *Kims lek* og *Flasketuten peikar på* som engasjerande og som fungerte bra. Kims lek er ein språkleik som høyrer til boka *Karsten og Petra på tur*, og tek utgangspunkt i at Karsten og Petra fann mange ting når dei var på tur. Læraren skal legge fram konkretar frå naturen og namngje dei, og deretter gøyme desse under eit teppe. Læraren fjernar deretter ein ting og elevane skal gjette på kva konkret som er vekke. Flasketuten peiker på høyrer til boka *Bukkene Bruse begynner på skolen* og denne språkleiken går ut på å bruke gjere-orda frå boka. På førehand bestemmer den som skal snurre flaska kva personen som får flasketuten skal gjere. Læraren skulle vere bevist i bruken av ordet bestemme undervegs, til dømes med å seie: «No er det Per sin tur til å bestemme kva den som flasketuten peikar på skal gjere. Vidare peikar informant 2 på at flasketuten peikar på var lett å få inn det magiske ordet bestemmer i ulike samanhengar.

Når ein ser på refleksjonane som lærarane har rundt å bruke tankekart og språkleikar som læringsaktivitet, så er dette aktivitetar som dei opplever at fungere godt i elevgruppa. Alle

informantane jobbar med form, bruk og innhald av ordet i tankekart og gjennomfører ulike språkleikar som er knytt opp mot dei ulike bøkene.

Lærarrefleksjonane til informantane kan vere styrt av kursmateriellet fordi det skildrar veldig konkret korleis tankekartet skal brukast. Refleksjonane deira rundt ordlæring kan vere påverka av dette. Dei har fokus på mykje av det eg tek opp i teoridelen min om korleis ein lærer eit nytt ord, blant anna er innputten av orda dei skal lære seg viktig, det vil seie frekvensen eit ord har (Golden, 2018, s. 194). Elevane blir møtt med dei akademiske orda i ulike settingar når læraren og elevane arbeider med tankekartet, og elevane møter ordet i boka dei les. Det å jobbe med rim og rytme er ofte det fyrste steget mot å fremje den fonologiske bevisstheita hjå barn, og saman med å klappe stavingar får dei fokus på både fonologisk bevisstheit og ordbevisstheit (Høigård, 2013, s. 27-28).

Eit av mål med *Ordpuffen* er att elevane skal lære seg strategiar som dei kan ta i bruk når dei møter nye ord. Når elevane brukar tankekart som ein læringsstrategi er det noko som Golden (2014, s. 160) kallar for ein bevisst lærestrategi og den går ut på at ein skal lære noko og har behov for å feste det til hukommelsen, og målet er å ha moglegheit til å hente det tilbake raskt. Når det gjeld ordinnlæring skriv Golden (2014, s. 160) at med ordinnlæring ynskjer ein å lage ein forbindelse mellom innhald og form. Robin (1975, referert i Golden, 2014, s. 161) definerer at gode strategiar er suksessfulle dersom elevane er villige til å gjette, vil kommunisere, villige til å gjere feil, villige til å konsentrere seg om forma, øver seg og lyttar til tydinga i den sosiale konteksten. Når informantane arbeida med tankekart opplevde dei at elevane var engasjerte og deltok aktivt i denne aktiviteten. Å lære eit ord vil seie å automatisere ei bestemt form med innhaldet i ein bestemt situasjon (Golden, 2014, s. 198). Ser ein på læringsaktiviteten tankekart kan ein sette delar av aktiviteten som går på å arbeide med forma på ordet inn i område A i Cummins sin kvadrantmodell. Dette er fordi informantane brukar ein del kontekstuell støtte, blant anna ved å klappe stavingar. Erfaringane informantane har med at elevane er engasjerte når dei snakkar om forma til ordet kan vise at det er kognitivt mindre krevjande å arbeide med dette for elevane. Og det kan forklarast med at det er ein aktivitet som dei er kjende med frå før av. Å arbeide med innhaldet og bruken av ordet vil eg plassere i området B i kvadrantmodellen fordi å arbeide

med ordet på denne måten er meir kognitivt krevjande for elevane. Samstundes får elevane støtte frå ein lærar gjennom heile prosessen.

Ein ser tydelege at erfaringane lærarane får i klasserommet er med på å forme refleksjonane deira rundt gjennomføringa av kurset. Dei tilpassar opplegget og tek vekk aktivitetane dei føler ikkje har fungert. Med andre ord blir oppfatningane deira påverk av eigen praksis og omvendt, og det er ofte avgjerande for korleis ein legg opp aktiviteten. Informantane opplev og at språkleikane er noko som elevane likar å jobbe med. Informantane framhev Kims leik som går ut på at elevane skal gjette kva for gjenstand som manglar, og i *Flasketuten peikar på* og *Prins Bisk bestemmer* må elevane vere munnlege aktive og gje instruksjonar på kva dei andre elevane skal gjere. Desse aktivitetane vil eg plasser i område B i Cummins sin kvadrantmodellen fordi dette kan vere meir kognitivt krevjande for elevane fordi dei skal ta i bruk orda dei har lært og bruke dei i bestemte situasjonar, aktiviteten er kontekstavhengig fordi det skjer under rettleiing av lærar.

#### 4.5.2 Lærarrefleksjonar rundt øktene i språkkurset *Ordpuffen*

Studieobjektet mitt er som nemnt før lærarrefleksjonane rundt intensive språkkurs som *Ordpuffen* og på kva måte slike kurs kan vere med på å auke det akademiske ordforrådet til elevane som deltek på kurset. I dette delkapittelet vil eg prøve å samordna refleksjonane deira rundt korleis øktene i språkkurset var lagt opp.

Då eg spurde informantane mine om dei kan skildre og komme med døme på korleis dei gjennomfører ei økt gir dei uttrykk for at dei støttar seg mykje til opplegget som kommunen har skissert. Informant 1 er tydeleg på at ho føler malen frå kommunen og det same er informant 3 seier blant anna:

Jeg følger veldig malen fra kommunen. Det er det jeg gjør. Jeg følger den til punkt og prikke.

På dag 1, 2 og 3 byrja informant 2, 3, 4 økta med å presentere det nye magiske ordet. Dei fortalde at dei skulle lese ei bok som inneheldt magiske ord og presenterte deretter ordet. Deretter spurde dei om det var nokon som viste kva ordet betydde og gav deretter ei kort forklaring på ordet og ba elevane som å høyre godt etter og rekke opp handa når dei høyrde det magiske ordet. Så byrja dei å lese boka for elevane. Etter at dei hadde lese boka opna dei opp for spørsmål, før dei gjekk vidare til å jobbe med forma, innhaldet og bruken av ordet i tankekartet.

Informant 1 gjorde det på ein litt anna måte, ho byrjar den fyrste dagen med ny bok og dei snakke om boka. Ho legg vekt på å jobbe med læringsstrategiar: Deretter snakka dei om tittelen på boka, såg på bileta og reflekterte rundt kva boka kunne handle om. Dette skjedde den fyrste dagen, og informant 1 introduserte det magiske ordet på den andre dagen. Fyrst må dei repetere handlinga frå boka før dei starta med det magiske ordet. Då jobbar dei med forma, innhaldet og bruken av ordet. Informant 4 jobba med forma på ordet fyrst, før ho leste boka og elevane skulle rope ut når dei høyrde det magiske ordet. Etter å ha lese boka snakka dei vidare om ordet og då med fokuset på innhald og bruk.

Alle informantane sa at dei prøvde å lese boka til kvar økt, men nokre gonger var bøkene litt for lange til at dei kunne bli lest kvar gong. Dei rapporterte tilbake at dei fleste elevane var veldig motiverte for å lese boka kvar gong. Informant 2 sa:

Bøkene har vi lest hver gang, og de er veldig glade i å bli lest for. De var nesten mer engasjerte jo mer de kunne boka. Men nesten alle barna hadde jo lest disse bøkene i barnehagen, Så ja, de kjente bøkene fra før av.

Ein ser her at informant 2 erfarer at elevane blei meir aktive etterkvart som dei kunne boka. Det at mange elevar kjende bøkene frå før kan vere fordi *Ordpuffen* er eit tiltak i barnehagen og, og at dei kjende dei gjennom det. Elles er bøkene som *Ordpuffen* har valt ut i 1. klasse bøker som kanskje er ganske vanlege å lese i førskule-alder.

Eit interessant funn her er at læraroppfatningane til informantane er prega av kursmaterialet, og alle følj kurrsmalen som er laga for dei ulike øktene. Dette er ein bakgrunnsfaktor som kan

vere i større eller mindre grad kan vere styrande for lærarane (Monsen, 2013, s. 70, og i dette tilfellet verkar det som den er styrande for informantane.

Eit anna interessant funn er at lærarane rapporterte om at elevane var motiverte for å lese boka fleire gonger, og at elevane blei ivrige etter kvart som dei las. Elevane blei og munnleg aktive etter kvart som dei kunne boka. Danbolt (2013, s. 198) skriv at høgtlesing i form av at læraren les for elevane har ei sentral rolle i den fyrste lese- og skriveopplæringa. Ein skapar opplevingar og fellesskap, samstundes som ein bygger ordforråd og tekstkunnskap når ein har høgtlesing. Alle bøkene som var presentert i Ordpuffen er biletbøker, og det er veileigna å bruke for fordi bileta gjev eleven støtte for å forstå meininga betre (Danbolt, 2013, s. 198). Ein anna effekt er at elevane gjennom samhandling med andre utviklar språket sitt, og når dei får snakke om noko dei finn interessant eller spennande er det med på å fremje språkutviklinga (Høigård, 2013, s. 25). Med andre ord er det at elevane blir engasjerte når dei blir lesne for, og at dei blir meir munnleg aktive, ein positiv effekt av kurset som ikkje går på å auke det akademiske ordforrådet.

#### 4.5.3 Lærarrefleksjonar rundt bruken av morsmålet

På spørsmålet om lærarane tok i bruk morsmålet når dei jobbar med tankekartet så viser det seg at det er ikkje noko dei brukar så mykje tid på. Informant 2, 3 og 4 seier at dei sender tankekartet heim med forventning om at dei heime kan hjelpe elevane med morsmålet. Informant 4 seier:

Det hadde jo vært en gylden anledning for foreldrene og dybdelære orda for dem, i hvert fall hvis de snakker like godt på morsmålet.

Her har informant ei oppfatning om at foreldrene er best eigna til å hjelpe elevane med å kople det norske ordet opp mot morsmålet sitt. Ein forutsetning for det er at foreldra forstår det norsk ordet.

Informant 1 og 2 gav uttrykk for at dei kan bruke morsmålet dersom eleven sjølv klarar å seie kva det betyr på sit eige morsmål. Likevel er det ein gjennomgåande oppfatninga at elevane ikkje heilt veit kva det tyder på morsmålet. Informant 2 seier blant anna:



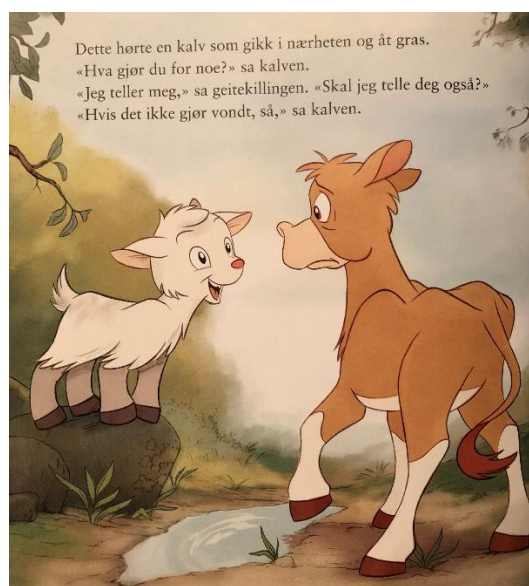
For de snakker norsk da, eller de har foreldre som har et annet morsmål enn norsk, men de visste ikke hva ordene betydde på foreldrene sitt morsmål. Og jeg har sendt hjem, og de har fått beskjed om å finne ut.

Med dette sitatet viser informant 2 at ho legg ansvaret på foreldra når det gjeld å finne ut kva ordet betyr på morsmålet.

Når det gjaldt dei meir konkrete orda opplever informant 1 at nokon elevar kan bidra med morsmålet sitt og trekk då fram ordet **telle**:

Ja, det har vi brukt. For eksempel telling, når vi hadde den geitekillingen. Da, jaja, da har det vært fransk telling, somalisk telling og tyrkisk telling.

Boka ho viser til er Alf Prøysen si bok om geitekillingen som skulle telle til ti.



Figur 13: Bilete henta frå *Geitekillingen som kunne telle til ti* av Alf Prøysen.

Eit interessant funn om morsmål er at nokre av lærarane er opptekne av å anerkjenne morsmålet og ser på det som ein ressurs for å skape djupnelæring. Likevel syns nokre lærarar det er vanskeleg å bruke fordi dei opplever at elevane ikkje kan det akademiske ordet på morsmålet sitt. Ein kan stille seg spørsmål til kva språkdomene eleven brukar desse orda i, og

korleis balanseforholdet mellom fyrstespråket og andrespråket til eleven er. Dei fleste fleirspråklege elevane har ei aldersadekvat utviklinga på sitt eige morsmål og det er viktig at dei blir verdsett for den kompetansen dei har (Høigård, 2013, s. 25). Engen og Kulbrandstad (2004, s. 97) peikar og på at det er viktig å ikkje fortrenge morsmålet, fordi morsmålet har ein eigenverdi og samstundes støttar læringa av nye språk. Ofte blir den innfødde språkbruken lagt som norm for andrespråklæring, og det kan gjere at språket til ein fleirspråkleg elev kan verke enkelt (Randen, 2018, s. 99). Når ein brukar det innfødde språket som norm for den fleirspråklege eleven får ein det som Ortega (2013, s. 5) kallar for einspråkleg bias. Ein kan stille spørsmål rundt om språkkurset *Ordpuffen* har eit einspråkleg bias rett og slett fordi språkkurset ikkje tek høgde for at eleven kan orda, både dei orda eleven møter gjennom kartlegginga og orda i sjølve kurset, på eit anna språk. Gjennom å ikkje kartlegge ordforrådet på fyrstespråket til eleven vil ein gå glipp av sentral informasjon om det språklege nivået til eleven (Randen, 2018, s. 105).

Gjennom å ha meir fokus på å bruke morsmålet i undervisninga vil det vere med på å auke den metaspråklege medvitnet til elevane rundt desse orda. Å arbeide med å stimulere det metaspråklege medvitnet tek i følgje Danbolt (2013, s. 192) utgangspunkt i munnleg aktivitet og ofte er det snakk om aktivitetar som bygger på det enkle og kontekstbundne kvardagspråket. Orda i *Ordpuffen* er ikkje kvardagsord, og det kan medføre at å arbeide med metaspråkleg medvit kan vere utfordrande. Det er og kanskje derfor lærarane opplev at elevane ikkje kan ordet på fyrstespråket sitt. Høigård (2013, s. 24) problematiserer dette fordi fleirspråklege barn på småskulen må arbeide med å utvikle ordbasen sin i norsk, samstundes som dei skal jobbe med å bygge ut språket sitt. Vidare legg Høigård vekt på at læraren må gje desse elevane fortolkningsstøtte ved hjelp av bilete, gjenstandar og handlingar og poengterer viktigheita med at elevane ikkje berre skal høyre ordet, men og bruke ordet i meningsfull kommunikasjon. Egegland (2016, s. 30) meiner at ei av dei viktigaste fortrinna fleirspråklege elevar har er nettopp det at vil vere meir språklege medvitne fordi dei har erfaring med to eller fleire språk, og har opplevd eit behov å for skilje desse. Å få inn fyrstespråket til elevane er noko som lærarane som har *Ordpuffen* har gode moglegheiter til å bygge opp under

gjennom blant anna bruken av tankekart og språkleikar, og gjennom dette hjelpe elevane til å utvikle det metaspråklege medvitnet rundt akademiske og abstrakte ord.

#### 4.5.4 Lærarrefleksjonar og erfaringar rundt læringsutbyttet av *Ordpuffen*

Det siste temaet eg tok opp under intervjuet var korleis informantane mine opplevde resultatet av språkkurset *Ordpuffen*. Målet til *Ordpuffen* er som nemnt før at elevane skal gjennom deltakinga på dette kurset styrke ord- og omgrepsforståinga og tileigne seg strategiar for å lære seg ord, samtidig som dei skal systematisere og analysere ord.

Det informant 1 og 3 mine la fram som positivt med kurset var at dei opplevde at dei fleste elevane blei meir munnleg aktive. Informant 1 peikar på ei auka meistringskjensla og det å bli sett og høyrte som ein viktig konsekvens av kurset og skildrar det på denne måten:

Det jeg føler er, altså jeg ser ringvirkningene. Noen av de jeg har hatt har fått en helt annen opplevelse av å være skoleelev. Fordi de får mer mestringfølelse av å være på liten gruppe, de får følelsen av å bli sett og hørt.

Vidare viser ho til at dette er med å få elevane til å tørre meir, som å rekke opp handa, sei noko når andre høyrer, sette ord på ting og snakke. Dette er og dugleikar dei tek med seg attende til klasserommet. Noko av det same er informant 3 inne på noko av det same når eg spør om opplevinga av resultatet. Ho meiner at ein ikkje berre kan sjå på pre- og posttesten, men heile settinga. Ho erfarer at elevane har utvikla seg til å delta meir i undervisninga, dei er meir munnleg aktive og kjem med eigne innspel.

Det positive inntrykket informant 4 har om språkkurset var at mange elevar hugsar handlinga i bøkene, sjølv om dei ikkje alltid hugsar kva orda betydde. Informant 2 opplevde at elevane skjønnte dei magiske orda betre på posttesten og at det kunne tyde på at elevane hadde hatt eit utbytte av kurset.

På spørsmålet om informantane trur at elevane har fått auka ord- og omgrepsforståinga, og tileigna seg strategiar for å lære nye ord har dei ulike tankar rundt dette. Informant 1 er usikker om elevane klarer å dra nytte av dei akademiske orda i andre samanhengar, men håpar at dei hugsar tydinga til orda dersom dei møter dei igjen i ein anna kontekst.

Denne usikkerheita reflekterer informant 2 rundt og. Ho tru ikkje at elevane er der at dei er så språklege bevisste. Og når eg spør ho om ho trur dei har lært seg nokre strategiar når det gjeld å lære ord, så trur ho ikkje det:

Jeg kan ikke tenke meg til hvordan de skal klare det, hvis de kommer over et ukjent ord, jeg skjønner ikke. De må jo spørre. Hvordan kan de ellers vite det? Og jeg tror at de, slik jeg oppfatter det, ikke er så kritiske til ord de ikke forstår.

Ho viser til at når ho les bøkene til dei og spør i etterkant kva eit ord betydde, så svarar dei noko heilt anna. Bruk av tankekart er ein strategi som informant 3 trur elevane kan dra nytte av seinare og at dei på den måten løfter fram ord og snakkar om dei. Og at det er ein av effektane med *Ordpuffen*. Ho kunne og ynskje at det gjekk ann å måle eller sjå effekten av det når eleven er eldre, men veit ikkje korleis ein kan måle det.

Informant 4 er meir positiv til dette spørsmålet om dei har fått auka ord- og omgrepsforståinga si. Ho trur at dei kanskje ikkje brukar ordet med ein gong, men har trua på at dei skal kjenne att ordet ved ei seinare anledning fordi dei har knaggar å henge det på. Og at desse knaggane hjelp elevane både med å forstå og bruke ordet. Når me snakkar om strategiar har ho fokus på at dei øver seg på å rekke opp handa dersom det er noko dei lurar på, og tørre å spørje.

Både informant 2 og 4 prøver å sette ord på utbytte til elevane og bruken av lærarressursar. Informant 2 seier det på denne måten:

Jeg ser på testen at det ser ut som de har hatt et utbytte av det. Det er ord de skjønner bedre. Samtidig er jeg litt usikker. 3 skoletimer i uka, som jeg tar fra timer de har i klassen. Så hva får de? I forhold til det de mister?

Her reflekterer informant 2 rundt nytteverdien av kurset og viser usikkerheit rundt det å skulle ta elevane ut frå klasserommet.

Informant 4 framhev at tilbodet er veldig eksklusivt, der 8 elevar i året får tilbod om kurs. Denne informanten jobbar på ein skule med ein høg del fleirspråklege elevar, og ho kunne sett for seg at opplegget kunne bli haldt for fleire elevar, til dømes halv klasse. Og at den

ressurspotten ein får til *Ordpuffen* kunne ha blitt brukt til å styrke lese- og skriveopplæringa på 1.trinn.

Kva for refleksjonar og tankar har lærarar rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs som *Ordpuffen*? Funna som er knytt til læringsutbytte viser at informantane opplever at elevane blir meir munnleg aktive i undervisninga, og dette tek dei med seg attende til klasserommet. Dette er ein tydeleg positiv konsekvens, men har elevane fått noko utbytte av ordinnlæringa og intensive språkkurs? Refleksjonane til lærarane viser at dette er noko dei er usikre på. Flesteparten trur ikkje at elevane klarer å dra nytte av dei akademiske orda i andre samanhengar og dei er tvilande til om *Ordpuffen* har noko effekt på innlæringa av akademiske ord. Likevel trur nokre av lærarane at elevane vil få bruk for læringsstrategiar som tankekart, og at fleire elevar vil rekke opp handa og spørje om hjelp som ein strategi for å forstå nye ord.

Når ein ser på funna mine om at lærarane er skeptiske til om *Ordpuffen* har noko effekt på innlæringa av akademiske ord, så kan det sjåast i samanheng med at forskning viser at når ein skal jobbe med å utvide ordforrådet krev det systematisk ordforrådsarbeid (Monsrud, 2013, s. 135). Monsrud (2013, s. 135) viser til forskning som viser at det er ein klar samanheng mellom utviklinga av lesedugleikar og at det har gått føre seg systematisk ordforrådsarbeid. Det blir konkludert med at om arbeidet med ordforrådet skal ha ein effekt må den vere systematisk og langvarig. *Ordpuffen* er eit intensivt språkkurs over 8 veker, og dette vil ikkje bli karakterisert som verken langvarig eller systematisk, og dette speglar refleksjonane til lærarane. Sidan ein har undersøkingar som viser at ordforråd og leseforståing har ein samanheng (Aukrust, 2005, s. 29) så er det viktig at ein må eksponere elevar for forståeleg tale og legge til rette for tiltak som systematisk arbeider med ordforrådsutvikling, dette gjeld både for einspråklege barn og fleirspråklege barn (Monsrud, 2013, s. 135).

Når det er sagt, opplever informantane at eleven får meistringskjensle av å vere på lita gruppe og bruken av tankekart kan dei bruke seinare. Dei oppleve at elevane blei meir munnleg aktive, elevane turte å prøve meir, dei prøvde å sette ord på ting og generelt berre snakke meir. Dette er ein viktig læringsstrategi å kunne, fordi som Rubin (1975, referert i Golden, 2014, s. 161) skriv så er det ein god måte å skaffe seg kunnskap om andrespråket når ein er villig til å gjette,

ynskjer å kommunisere og øve seg. Det at elevane prøver å sette ord på ting og snakke meir kan og vere eit teikn på at dei har hatt ei utvikling i metaspråket sitt og blir meir språkleg medvitne.

#### 4.5.5 Oppsummerande refleksjonar

I dette delkapittelet har eg sett på refleksjonane og erfaringane informantane mine har rundt ordinnlæring og utbyttet av intensive språkkurs. Funna mine viser at lærarane eg har intervju brukar aktivt ordlæringsstrategiar som blant anna tankekart og språkleikar, og dei opplever i stor grad at det fungerer godt. Når det gjeld korleis dei ulike øktene i *Ordpuffen* er delt inn viser funna mine at informantane i stor grad nyttar seg av den malen som kursmaterialet legg opp til. På spørsmålet om informantane nyttar seg av morsmålet til elevane viser funna mine at dei stiller seg positive til å bruke morsmålet, men dei er usikre på korleis dei skal gjere det. Dei grunngjev det med at dei sjølve ikkje kan dei aktuelle morsmåla, og dei opplever at elevane ikkje alltid veit det heller. Om elevane har eit utbytte av *Ordpuffen* når det gjeld å innlæringa av det akademiske ordforrådet er informantane usikre på, men dei opplever at elevane får ei betre meistringskjensle av å vere med ut på ei lita gruppe og at dei blei meir munnleg aktive.

## 5.0 Oppsummering og konklusjon

Målet med denne masteroppgåva var å undersøkt lærerrefleksjonar rundt intensive språkkurs og korleis slike kurs kan bidra til å auke det akademiske ordforrådet hjå elevane i 1.klasse. Eg har teke utgangspunkt i eit språkkurs som er obligatorisk å gjennomføre i 1.klasse på alle skulane i den aktuelle kommunen som informantane jobbar i. Kurset har eg valt å kalle for *Ordpuffen*. For å nærme meg problemstillinga har eg prøvd å finne svaret på nokre forskarspørsmål som gjekk ut på kva for refleksjonar informantane hadde rundt ordforråd, kva for refleksjonar lærarane hadde rundt språkdugleiken til elevane som var med på kurset og kva for utbytte lærarane hadde av kartlegging og testing av elevane. Det siste forskarspørsmålet gjekk ut på kva for refleksjonar lærarane hadde rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs som *Ordpuffen*.

For å finne svara på desse spørsmåla har eg utført fire semistrukturerte intervju. Informantane mine bestod av fire lærar som har ansvar for gjennomføringa av *Ordpuffen* på sin skule. Eg har analysert svara deira, tolka og drøfta funna og skal no prøve å samanfatte funna mine.

Når det gjeld det fyrste forskarspørsmålet så gjekk på kva for refleksjonar lærarane hadde om ordforrådet. Funna mine viser at informantane har ganske samstemte refleksjonar kva som ligg i omgrepa ordforråd og kvardagsordforråd, men at dei ikkje er heilt sikre på kva akademisk ordforråd er. Dette var noko overraskande sidan *Ordpuffen* skal auke det akademiske ordforrådet.

Den typiske *Ordpuff*-eleven er fleirspråkleg i følgje informantane, og funna mine viser at det er i hovudsak den munnlege dugleiken som informantane legg vekt på når dei skal prøve å skildre den typiske *Ordpuff*-eleven. Dette kan vere fordi det er ein faktor som er lett synleg for læraren å kartlegge, og dette seier noko om forskarspørsmålet mitt knytt opp mot kva for språklege dugleikar *Ordpuff*-eleven har. Den munnlege dugleiken gir i midlertidig ikkje godt nok inntrykk av kva eleven faktisk kan, og Cummins (referert i Engen & Kulbrandstad, 2009, s. 172) viser til at lærarar kan undervurdere elevane om dei har svake kommunikative dugleikar på andrespråket, fordi mange av desse elevane kan forstå andrespråket betre enn dei kan gje

uttrykk for. Informantane får lite ut av dei ulike testane som blir brukt for å kartlegge elevane. Funna mine kan tolkast til at dei fleispråklege elevane blir valde ut til å vere med på språkkurset blant anna fordi dei blir kartlagt i testen *Begrepsforståelse* som er ein omgrepstest, men den vil ofte fungerer som ein språkprøve for denne elevgruppa, fordi dugleikane blir målt gjennom andrespråket til elevane og den tek ikkje omsyn til den multikompetansen som denne elevgruppa har.

Når det gjeld forskarspørsmålet mitt som omhandlar lærarrefleksjonane og utbyttet av vurderingar og testar knytt opp mot *Ordpuffen*, gir dei uttrykk for at kartleggingane ikkje gir dei så mykje. Funna mine viser at fleire av lærarane reflekterer over at dei får betre innsikt i kva elevane forstår og kan gjennom samtalene dei har, og ikkje gjennom pre- og posttesten som blir teken før og etter språkkurset. Når ein test ikkje eignar seg til formålet kan ein stille spørsmål til kor brukbar denne testen er. Det seier noko om kvaliteten til testen, og når informantane opplever den som mindre eigna vil det heller ikkje gå inn under som ein god test. Dette blir underbygga av at reliabiliteten til testen er dårleg, blant anna fordi informantane brukar ulikt skjønn når det skal vurdere eleven si forklaring av ordet som blir spurt etter. At informantane opplever at dei får meir innsikt om kunnskapen til elevane gjennom samtalar viser og at ein treng noko anna en ein pre- og posttest for å sjå om språkdugleiken til elevane har auka.

Det siste forskarspørsmålet mitt handlar om lærarrefleksjonane rundt utbytte av ordinnlæring og intensive språkkurs. Når det gjeld erfaringane som lærarane har med sjølve gjennomføringa av språkkurset peikar dei på ein positiv konsekvens av *Ordpuffen* og det er at dei opplever at elevane blir meir munnleg aktive. Her kan ein trekke fram Vygotsky (referert i Kulbrandstad & Ryen, 2019, s. 33) som hevar at språkutvikling som er eit resultat av sosial samhandling. Ein anna positiv erfaring informantane hadde var å bruke tankekarta når dei jobba med forma, innhaldet og bruken av det akademiske ordet. Og spesielt å arbeide med forma på ordet fall i smak hjå elevane. Eit kjenneteikn på ein god strategi for å lære seg ord er nettopp det at elevane er villige til å gjette og til å gjere feil, og at dei vil kommunisere og konsentrere seg om forma til ordet (Robin, referert i Golden, 2014, s. 161).



*Korleis kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?* Dette er problemstillinga eg har prøvd å finne svaret på i denne oppgåva. Funna mine gir ein liten indikasjon på at det akademiske ordforrådet kan ha auka dersom ein ser på pre- og posttestane som informantane tok, vertfall har forståinga for nokre av dei magiske orda auka. Det er dialogen lærarane har med elevane om dei magiske orda som gir denne indikasjonen. Dersom ein ser på validiteten og reliabiliteten til pre- og posttesten så viser funna mine at informantane har ulike skjønner når det gjeld å poengsetje testen. Dette gjer at reliabiliteten er låg og ein kan stille spørsmålsteikn til resultatet av testen. Ein anna faktor som er viktig å ta med er at det er ei relativ lita mengd med ord elevane skal lære seg i veka, nærmare bestemt tre stykk, og dette er ikkje så mykje dersom ein ser på studiar som indikerer frå 5-8 ord om dagen til 10-13 ord i veka (Stahl & Nagy, 2006, s. 29). Ein positiv konsekvens for elevane kan vere at dei blir bevisste på ordlæringsstrategiar som til dømes tankekart og at dette kan vere til hjelp når dei møter på ord som dei ikkje kan. I tillegg rapporterer informantane at dei opplever at elevane blir meir munnleg aktive. Etter mi meining er det likevel lite sannsynleg at det akademiske ordforrådet til elevane har auka gjennom dette språkkurset. For det fyrste er det få ord som elevane skal gå gjennom på desse åtte vekene, og for det andre trengs det systematisk arbeid over lang tid dersom ein skal styrke ordforrådet. Dette gjeld både for einspråklege og fleirspråklege barn.

Språkkurset *Ordpuffen* tek og i liten grad høgde for at ein del elevar nyttar fleire språk og derfor kan forståinga av ord vere fordelt på ulike språk. Dette kan bidra til at ein ser norskkompetasen til desse elevane i eit mangelperspektiv, i staden for å sjå på den totale språkkompetansen. I og med at funna mine viser at det er flest elevane som deltek på kurset er nettopp fleirspråklege burde det vere endå meir fokus på å jobbe med den totale språkkompetansen til elevane. Mange forskarar meiner at fleirspråklege barn har ein fordel fordi dei er meir språkleg medvitne enn einspråklege barn. Dette bør fokuserast meir på i slike språkkurset, blant anna med å bruke morsmålet til elevane på ein endå meir aktiv måte.

Sjølv om eg ikkje har funne nokon klare funn på at intensive språkkurs kan auke det akademiske ordforrådet, så vil eg slå eit slag for ei auka bevisstheit rundt å arbeide med ordforråd i skulen generelt. Randen (2013, s. 218) viser til at utviklinga av vokabularet er ein

sentral del av det å lære seg eit nytt språk, og at studiar viser til at leseforståinga til elevane i stor grad kan skildrast i lys av storleiken på ordforrådet. Kulbrandstad (referert i Randen, 2013, s. 318) meiner at ein bør ha direkte undervisning i ordforråd og læringsstrategiar når ein underviser fleirspråklege barn for at dei skal kunne lukkas betre med lesing av blant anna fagtekstar. Eg ser derfor for meg at element frå *Ordpuffen*, blant anna med bruken av tankekart og språkleikar, kan bli teke med i inn i klasserommet. Det er ein god måte å arbeide med ordet si form, innhald og bruk. Det igjen kan hjelpe til med å auke ordforrådet og skape meir bevisstheit rundt ordlæringsstrategiar til både elevar med norsk som fyrstespråk og elevar med norsk som andrespråk.

Korleis kan ein utvikle dette vidare? Ein idé hadde vore å høyrte elevane sin stemme oppi dette. Korleis lærer dei best? Korleis kan ein utvikla ordforrådet vidare? Rettnok kan det vere utfordrande for så unge elevar å svare på noko slikt, men det hadde vore spennande å høyre kva dei tenker. På ei anna side hadde det vore spennande å forska på dette som ein observatør eller som ein deltakande forskar i eit aksjonsforskningsarbeid retta mot systematisk ordinnlæring på småskulen.

## 6. 0 Litteraturliste

- Alstad, G. T. (2013). Barnehagen som språklæringsarena: en kasestudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo: Oslo
- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Rapport utarbeidet for Utdannings- og forskningsdepartementet. Henta frå: <https://www.paedagogen.dk/shared/files/7c73902d1b84d522d8279dd8f1446151-16714.pdf>
- Baufmann, J. F. & Graves, M. F. (2010). What is Academic Vocabulary? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 4-12. doi:10.1598/JAAL.54.1.1
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damn Akademisk.
- Bialystok, E. (2013). The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development. I Bhatia, T.K. & Ritchie, W.C. *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bloom, L. & M. Lahey (1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Lang. Teach.* 36, 81–109. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bringsvær, T.Å. (2014). *Karsten og Petra på tur*. Oslo: Cappelab Damm.
- Budal, I.B. (2015). Morfologi. I Budal, I.B., Theil, R., Thorvaldsen, B.Ø. & Tonne, I. *Språk i skolen. Grammatikk, retorikk og didaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Carlsen, C.H (2018). Læringsorientert vurdering – prøver med læring som mål. I Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk – perseptiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, C.H. & Moe, E. (2019). *Vurdering av språkferdigheter*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (1991). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A.M.V. (2013). Begynneropplæring for elever med norsk som andrespråk. I Traavik, H. & Jansson, B.K. (red). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danbolt, A.M.V. & Palm, K. (2013). Norsk som andrespråk – introduksjon. I Traavik, H. & Jansson, B.K. (red). *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Egeland, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet. En håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L.A.(2009). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us. I *APA educational psychology handbook 2* (s. 471-499). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Transspråking. Språk, flerspråklighet og opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Golden, A. (2008). Minoritetselever og ordforrådet i lærebøker. I Lindberg, I. & Sandwall, K. (Red.). (2005). *Språket och kunskapen: Att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. ROSA 7, Institutet för svenska som andraspråk, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Hentet frå: <http://hdl.handle.net/2077/20797>
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-213). Oslo: Cappelen Damm
- Haastrup, K. & Henriksen, B (2000). Vocabulary acquisition: acquiring depth of knowledge through network building. *International Journal of applied Linguistics*, 10, 221-240. DOI: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1111/j.1473-4192.2000.tb00149.x>
- Haukås, Å. (2012). Lærarhaldningar til språklæringsstrategiar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(2), s. 116-128. Henta frå: [https://www.idunn.no/npt/2012/02/laerarhaldningar\\_til\\_spraaklaeringsstrategiar](https://www.idunn.no/npt/2012/02/laerarhaldningar_til_spraaklaeringsstrategiar)
- Helland, A.S. (2007). *Superpappa og Pelè*. Oslo: Damm.
- Hiebert, E. H. & Lubliner, S. (2008). The nature, learning, and instruction of general academic vocabulary. I: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about vocabulary instruction*. (s.106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Høigård, A. (1999). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Tano Aschehoug.
- Høigård, A. (2013). Frå barnehage til skole. I Traavik, H. & Jansson, B.K. (red). *Norskboka 1. Norsk for grunnskolelærarutdanning 1-7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Krumsvik, R.J. (red). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dadcd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18 (2010-2011)). Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langdridge, D. (2016). *Psykologisk forskningsmetode, en innføring i kvalitative og kvantitative tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Levin, B. (2015). The development of teachers beliefs. I H. Fives & M. G. Gill (Red.), *International handbook of research on teachers beliefs* ([13]: s. 48-65). New York: Routledge.
- Lindberg, I (2013). Samtal och interaktion i andrespråksforskning. Hyldenstam, K.& Lindberg, I. (Red). (s. 481-518). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundetræ, K. & Walgermo, B.R. (2014). Leseopplæring – å komme på sporet. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Løge, I.K. (2016). *Begrepsforståelse – grunnlag for begynneropplæringa Utvikling, utprøving og erfaring fra bruk av materiellet*. Info vest forlag.
- Monsen, M. (2014). *Store forventninger? Læreroppfatninger om eksterne leseprøver* (Doktorgradsavhandling). Oslo: Universitetet I Oslo
- Monsen, M. & Holm, L. (2018). Perspektiver på testing av flerspråklige barns lesing på et andrespråk. I Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsen, M. & Randen, G.T. (2017). *Andrespråkspedagogikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Monsrud, M-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd? I Bjerkan, K.M., Monsrud, M-B. & Thurman-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademiske.

- Nyeng, F. (2016). Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, Å. (2019). Global grammatikk. Språktypologi for språklærere. Oslo: Gyldendal.
- Oldland, N. (2015). *Tre på tur*. Victoria.
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. London/New York: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer. Mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Prøysen, A. (2015). *Geitekillingen som kunne telle til ti*. Oslo: Gyldendal.
- Randen, G. T. (2013). *Tilstrekkelige ferdigheter i norsk? Kartlegging av minoritetsspråklige skolebegynneres språkferdigheter* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. Danbolt, A.M.V., Alstad, G. T. & Randen, G. T. *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Randen, G. T. & Danbolt, A.M.V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråkslæring i skolen. I Gujord, A-K. H. & Randen, G. T. (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Randen, G. T., Danbolt, A.M.V. & Palm, K. (2015). Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I Lindboe, I. M., Randen, G.T., Skefsrud, T-A. & Østberg, S. (red). (2015). *Refleksjoner og relevans – språklig og kulturellt mangfoldi lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rørvik, B.F. (2017). *Bukkene Bruse begynner på skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Selj, E. (2014). Minoritetseleven, språket og skolen. I Selj, E. & Ryen, E. (Red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary. A Vocabulary Research Manual*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). Teaching word meanings. New York/London: Routledge
- Stai, K. (2008). *Jakob og Neikob*. Samlaget.
- Svendsen, B.A. (2018). Sosiokulturell andrespråkslingvistikk. . I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: Perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-51). Oslo: Cappelen Damm.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Thurmann-Moe, A.C. (2013). Utviklingen av ordforråd i en flerkulturell kontekst. I Bjerkan, K.M., Monsrud, M-B. & Thurman-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Townsend, D. (2009). Building academic vocabulary in after-school settings: Games for growth with middle school English-language learners. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 242-251. Henta frå: <https://www.jstor.org/stable/25614552>
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Henta frå: <https://www.udir.no/contentassets/7b05fd5245a04fe1bad995dc69809703/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf>
- Vartun, M. (2019, 19. juni). 20 millioner til forskning på effekter av tiltak for økt ordforråd hos minoritetsspråklige barn. Henta frå: <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2019/20-millioner-til-forskning-pa-effekter-av-tiltak-f.html>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The development og Higher Psychological Processes*. Harvard.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. (NOU 2010:7). Henta frå: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2014072406019?page=0](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014072406019?page=0)
- Wagner, Å.K.H. & Walgermo, B.R. (2014). Flerspråklige barns språk- og leseutvikling. I Lundetræ, K. & Tønnessen, F.E. *Å lykkes med lesing – tidlig innsats og tilpasset leseopplæring*. Oslo: Gyldendal akademiske.



VEDLEGG 1: Informasjonsskriv om *Ordpuffen*

# *Ordpuffen*- systematisk arbeid med begrepsstimulering i skolen

---



Figuren over illustrerer barns behov for ulik grad av støtte for å sikre god språkutvikling. Innsatsen i denne *Ordpuffen* rettes mot den gruppen elever som har behov for mer språkstimulering enn det god allmennpedagogikk kan gi, men som ikke får opplæring etter læreplan i grunnleggende norsk eller mottar spesialundervisning etter § 5.1 i opplæringsloven, på området språk.

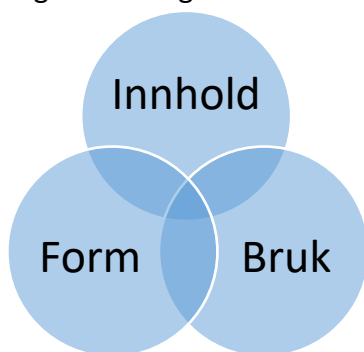
Målgruppen for *Ordpuffen* er elever med norsk og flerspråklig bakgrunn med behov for et økt akademisk ordforråd. Med akademisk ordforråd menes ord som ikke brukes så ofte i hverdagspråket, men som elever trenger for å tilegne seg skolefagene. Det er ikke fagord

(som entall og partikkel), men «førfaglige» ord eller «tverrfaglige» ord (Gimbel 1995, i Golden 2014:127). Dette er ord barna ofte møter i tekstbøker og i tester, men som de ikke møter så ofte i det muntlige språket. Eksempler på slike ord er *behandle, krav, derimot og derfor*.

Målet med *Ordpuffen* er at elevene gjennom deltakelse i språkkurs styrker ord- og begrepsforståelsen og tilegner seg strategier for å lære seg ord, samt å systematisere og analysere ord.

## Teorigrunnlag

Det å lære seg språk er en komplisert prosess. Bloom og Laheys (1978) språkmodell deler språket i INNHold, FORM og BRUK. Disse tre dimensjonene dekker språkets kognitive-, lingvistiske- og kommunikative side.



BLOOM OG LAHEYS SPRÅKMODELL (1978)

- Språkets INNHold er hva som blir sagt og hva som blir forstått.
- Språkets FORM er delene av hvordan ord eller lyder er knyttet sammen. Herunder kommer lydsammensetning, rytme, rim, setningsoppbygging og grammatikk.
- Språkets BRUK er den sosiale siden ved språket. Hvordan vi tilpasser språket vårt ut ifra den situasjonen og sammenhengen vi er i, og ut ifra hvilke mottakere vi forholder oss til.
- Det er integrasjon av INNHold, FORM og BRUK som utgjør et barns språklige kompetanse.

Modellen er mye brukt i Norge.

Observasjonsverktøyet TRAS (Espenakk et al., 2011) er teoretisk forankret i modellen og ivaretar de tre språklige områdene. TRAS er et obligatorisk observasjonsverktøy i Storbølge kommune for barn i kommunale barnehager. TRAS brukes av barnehagene i kommunen og skolene skal bruke TRAS skjemaene tilsendt av barnehagene for å velge ut barna i målgruppen. Skolene kan også prøve ut kartleggingen «Begrepsforståelse» av Løge og Lunde.

Etter inspirasjon fra flere prosjekter der Statped har vært involvert, er det valgt å bruke prinsipper fra Word Generation tilnærmingen. Word Generation er et amerikansk forskningsbasert program som har som mål å utvikle elevers fagspråk og argumentasjonsferdigheter (Snow, Lawrence & White, 2009). Ressursen ligger åpen på nett og inneholder 72 ukesopplegg med samfunnsaktuelle tema for unge i dag. Til hvert tema er det laget 15-20 minutters aktiviteter i ulike fag. Under hvert tema er det plukket ut fem tverrfaglige ord som elevene møter i alle fagene. Deler av programmet er prøvd ut i Norge. Resultater fra utprøvingen viste en positiv effekt på elevenes ordlæring og bevissthet om nye ord. I tillegg ble lærernes bevissthet om ordforrådets betydning også styrket (Bjerkan,

Monsrud og Thurmann-Moe 2013). Word Generation tilnærmingen legger vekt på at barn best lærer nye ord og begreper i en kontekst; i en helhetlig sammenheng. Et annet viktig aspekt er at det jobbes med et og samme ord i flere ulike kontekster slik at barna oppnår en dypere forståelse av ordene. Pedagogene samarbeider på tvers av fag og dette tydeliggjør at det er et felles ansvar å jobbe med ordforrådsbygging og begrepsforståelse (Snow, Lawrence & White, 2009). Etter prinsippene i denne tilnærmingen skal fokusordene i intervensjonen velges ut i fra en tekst i en bok, en fortelling eller et eventyr, altså en kontekst. For eksempel om man velger å jobbe med eventyret «Haren og skilpadden», kan fokusord være: kapløp, bevege, samle, stolt.

Et annet viktig prinsipp er å bruke tankekart for å visualisere og strukturere elevenes kunnskap om ordene. Når man skal jobbe med ord og hva ord betyr, er det både nyttig og morsomt å bruke tankekart (Ottem & Espenakk 2011). Ved bruk av tankekartene skal den voksne først få frem elevenes forkunnskaper om ordet og legge opp til samtale, refleksjon og undring rundt ords INNHOLD, FORM og BRUK.

## **Grunnprinsipper i arbeidet**

### **Struktur og voksenrollen**

Gruppene bør gjennomføres etter en fast struktur. Kjennetegnene<sup>1</sup> under beskriver ønsket voksenpraksis i språkgruppene:

- Den voksne er en tydelig gruppeleder
- Den voksne sørger for god turtaking
- Den voksne er nysgjerrig, utforskende og gir ros
- Den voksne stiller spørsmål som gir mulighet for utforskning og undring
- Den voksne gir elevene tid til å tenke

### **Bøker**

I løpet av en uke skal samme bok leses for elevene tre ganger. Bøkene som velges ut skal inneholde et rikere språk enn det elevene møter i vanlig dagligtale. Dette regnes ofte som en grunn til at barn som ofte blir lest for utvikler et rikere språk.<sup>2</sup> Øvrige kriterier for bokvalg skal være tiltalende bilder, passe mengde tekst per side og varierte historier. Se forslag til bøker i vedlegget.

### **Fokusord**

---

<sup>1</sup> For flere kjennetegn se *Plan for kvalitetssikring av læringsmiljøet* (PKL) s. 27.

<sup>2</sup> <https://laeringsbloggen.com/2017/01/04/tyve-gode-boker-til-sprakstimulering-for-3-6-aringer/>

Det skal velges ut tre akademiske ord fra hver bok. Disse kalles magiske ord. I arbeidet med hvert magiske ord skal det lages et tankekart sammen med elevene. Øvrige kriterier for ordvalg: Ordene brukes typisk i skriftlige tekster. Ordene er ikke for lavfrekvente. Ordene er relevante for eleven å bruke.

### **Bruk av tankekart og aktivering av forkunnskaper**

Elevenes forkunnskaper og refleksjoner om et magisk ord samles på et tankekart, sammen med bilder og tegninger av begrepet. I arbeidet med tankekartet legger pedagogen opp til samtale, refleksjon og undring rundt ordets INNHOLD, FORM og BRUK.

### **Repetisjoner**

Elevene trenger repetisjon av ordet i ulike kontekster for å tilegne seg nyanser av ordenes meningsinnhold. Det bør legges opp til at ordene brukes i den ordinære undervisningen. Dette krever et samarbeid mellom kontaktlærer og den som gjennomfører språkgruppene.

### **Foreldresamarbeid**

Elevens foreldre skal informeres ved deltagelse i intervensjonen. Se forslag til foreldreinformasjon vedlagt. Kopi av tankekartene skal sendes hjem. Flerspråklige foreldre bør oppfordres til å samtale med barna om ordene/begrepene på morsmål.

### **Gjennomføring av kurset**

#### **Kartlegging og utvelgelse**

Det skal ikke være flere enn fire elever som deltar på samme kurs. Tilsendte TRAS-skjema fra barnehagene kan brukes for å finne elevene med behov for kurset.

#### **Gjennomføringen går over 10 uker.**

Uke 1: Elevene kartlegges med pretest av øveord.

Uke 2- 9: Språkgrupper i 30 minutters økter fem dager i uka, i en periode på 8 uker.

Uke 10: Elevene kartlegges med posttest av øveord.

#### **Forberedelser**

- Finn et fast rom til språkgruppene
- Tomme tankekart, lim, skrivesaker og bilder som er aktuelle for å illustrere de magiske ordene og/eller smartboard og PC med Kidspiration/Inspiration
- Ordbok/perm til hver elev (hvor tankekart limes inn)

#### **Forberedelser til neste økt**

- Ta kopi av tankekartet, og sett inn i elevens ordbok/perm.

- Ordboken (evt kopi av tankekartet) sendes med hjem, slik at foreldrene kan repetere ordet sammen med barnet. Flerspråklige elever kan på denne måten også lære hva fokusordet heter på morsmålet, dersom eleven ikke kan dette fra før.

### Dag 1:

#### Oppstart av språkgruppe

- Si: «I dag skal vi lese en historie. Alle historier har en begynnelse, noe i midten og slutt.» Vis begynnelsen, midten og slutten av historien ved å vise med ulike sider i boken.
- Si: «Historien jeg skal fortelle dere inneholder noen magiske ord. Det første magiske ordet er.... Er det noen som vet hva ..... betyr?». Gi en kort forklaring på ordet. Magiske ord det er arbeidet med tidligere i uken (fra samme historie), repeteres kort før dagens magiske ord presenteres.
- Si: «Nå vil jeg at dere skal høre godt etter. Når jeg leser det magiske ordet, skal dere rekke hånden i været så raskt dere kan».



#### Lese ukens bok

Den voksne oppmuntrer elevene til å være aktive gjennom å:

- Stille hva, hvor, hvilken- spørsmål
- Stille åpne spørsmål – «hvorfor tror du...», «hva tror du kommer til å skje når...?»
- Gjenta og utdype elevenes respons på spørsmålene
- Stopp også opp underveis ved ord elevene kan synes er vanskelige. Si: «Er det noen som vet hva ... er?» Hvis noen svarer riktig, si: «Kjempefint» og les videre. Hvis elevene ikke kjenner ordene, gi en kort forklaring og les videre.

#### Magiske ord

- Ros elevene når de rekker hendene i været ved de magiske ordene. Hvis de ikke rekker opp hånden, si: «Hørte dere det? ... var et magisk ord. Husker dere hva dette ordet betyr?» Hvis ikke elevene husker, forklar på nytt.

#### Lag tankekart for dagens magiske ord (etter boken er lest)

Fokuser på ordets:

- **Innhold:** Snakk om hva ordet kan bety i ulike sammenhenger. Bruk bilder eller tegning for å illustrere betydning. Finn ord som betyr det samme og det motsatte av ordet. Dersom eleven er flerspråklig: finn ut om eleven har et ord for det magiske ordet på morsmålet sitt (noter det gjerne på tankekartet).
- **Form:** Snakk om hvordan ordet høres ut. Finn rimord (der hvor det er hensiktsmessig), ordets førstelyd, og klapp antall stavelser i ordet.

- **Bruk:** Modellør bruk av ordet i setninger. Oppfordre elevene til å lage setninger med ordet. Når kan vi bruke ordet?
- Bruk tankekartet til å oppsummere hva dere har vært gjennom.
- La elevene gjenfortelle ut fra tankekartet.

## Dag 2 og 3: Gjentakelse av dag 1

### Dag 4:

#### Oppstart av språkgruppe

- Si: «Nå har vi lest denne boken tre ganger og vi har snakket om tre ord. Husker dere de magiske ordene vi har snakket om?» Repeter de tre ordene og snakk om hva dere har snakket om at ordene betyr.

#### Samtale om bokens handling

- Si: «Husker dere at vi snakket om at alle historier har en begynnelse, noe i midten og slutt?» Vis bilde av noe som illustrerer historiers tre deler, (eks. en fisk, et tog med tre vogner eller en slange), og pek først, midt på og sist, mens du sier: «Alle historier har en begynnelse, en midt og en slutt». «Husker dere hva som skjedde i begynnelsen av boka?» Vis et bilde i begynnelsen av boka. Hold opp fortellerkortene *Hvem?*, *Hva?*, *Når?* og *Hvor?* (ligger vedlagt). Bruk kortene til å strukturere gjenfortellingen; Hvem handler historien om? Hva skjedde? Når skjedde det? Hvor skjedde det? Oppmuntre elevene til å være muntlig aktive ved å gi påminnere, hint eller spør direkte. Dersom elevene bruker ett- eller toordsytringer, utvider pedagogen setningen.

#### Språkleker og språklige aktiviteter - for å øve muntlige ferdigheter

- Hvis tid: Gjennomfør en språklek eller språklig aktivitet som kan relateres til innholdet i boken. Se oversikt over forslag til oppgaver i vedlegg.

### Dag 5:

#### Oppstart av språkgruppe

- Hold opp boken og bilde av fisken/toget/slangen. Si: «Husker dere hva som skjedde i begynnelsen av boka?» Vis et bilde i begynnelsen av boka. Hold opp fortellerkortene *Hvem?*, *Hva?*, *Når?* og *Hvor?*. Om det er mulig så reduser antall hjelpespørsmål, men om de ikke sier noe så gi påminnere, hint eller direkte spørsmål. Om de bruker ett- eller toordsytringer så hjelp de med å utvide setningen.

#### Språkleker og språklige aktiviteter - for å øve muntlige ferdigheter

Bruk resten av tiden på språkleker og språklige aktiviteter. Se forslag til aktiviteter i vedlegg. Gjør oppgaver med tema som kan relateres til bokens innhold.

Gangen i språkøktene er delvis basert på deler av språktreningen Lervåg m. fl. gjennomførte i forbindelse med en av sine undersøkelser, se

<http://www.slideshare.net/MonicaMelbyLervg/oslo-foredrag-2016>

#### **Kilder**

Bauman, J. & Kame'enui (2004): *Vocabulary instruction*. New York: The Guilford Press

Bjerkan, Kirsten Meyer, May-Britt Monsrud og Anne Cathrine Thurmann-Moe (2013): *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.

Bloom, L. & M. Lahey (1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons

Espenakk, Frost, Færevaa, Horn, Løge, Solheim og Wagner (2011): *TRAS-observasjon av språk i daglig samspill*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning Universitetet i Stavanger

Golden, Anne(2014): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 4. utgave. Gyldendal akademisk.

Ottem, E. & Espenakk, U. (2011): Skole- og barnehageutvikling: kartlegging av språk og leseferdigheter. *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 11–18.

Snow, C.E., Lawrence, J.F. & White, C. (2009): *Generating Knowledge of Academic Language Among Urban Middle School Students*. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2

VEDLEGG 2: Pre- og posttest

Ord	Før	Poeng	Etter	Poeng
<b>Prins Bisk</b>				
Alltid				
Mange				
Fullt				
Forsiktig				
<b>Karsten og Petra på tur</b>				
Overnatting				
Tung				
Engstelig				
Diger				
<b>Bukkene Bruse begynner på skolen</b>				
Perfekt				
Rekke				
Bestemme				
Styre				
<b>Tre på tur</b>				
Enige				
Rytme				
Kraftigere				
Samarbeide				



Ord	Før	Poeng	Etter	Poeng
<b>Superpappa og Pelé</b>				
Ny				
Stolt				
Tid				
Svakt				
<b>Herr Nysgjerrigper</b>				
Nysgjerrig				
Populær				
Plage				
Undre				
<b>Jakob og Neikob</b>				
Synes				
Tenke				
Protestere				
Forskjellig				
<b>Geitekillingen som kunne telle til 10</b>				
Telle				
Lære				
Prøve				
Synke				

## VEDLEGG 3: Skåringskriterier pre- og posttest

### Pre- og posttest

**Instruksjon:** Nå skal jeg si noen ord. Hør godt etter og fortell meg hva ordene betyr.

Hva er/betyr... ?

(Noter ned barnets forklaring).

### Skåringskriterier

#### 2 poeng

Et godt synonym (eks. «*alltid* er det samme som bestandig/hele tiden», *plage*: «mobbe noen, dytte dem»)

Forklaring med bruk av motsetninger (eks. «*mange* er det motsatte av få», *diger*: ikke liten, fullt: ikke plass)

En generell klassifisering (eks. «*engstelig* er en følelse/sånn man kan føle seg»)

#### 1 poeng

En setning hvor ordet brukes adekvat (eks. *prøve*: «du må prøve igjen», *rekke*: «han glemte å rekke opp hånda»)

Et hovedtrekk eller flere som til sammen viser forståelse

(*lære*: «på skolen», *tid*: «klokka»)

Et eksempel som inneholder selve ordet, og som ikke forklares nærmere (*rytme*: «vi kan klappe rytme», *mange*: «jeg har mange fettere», *tenke*: «å tenke på en ting»)

#### 0 poeng

Forklaring via gester alene, taushet, gjentakelse av testordet eller en mer privat forklaring (eks. *nysgjerrig*: «litt som sjenert»)

## VEDLEGG 4: Intervjuguide

### Introduksjon:

- a) Kor lenge har du jobba som lærar?
- b) Kva for ei utdanning har du?
- c) Kor mange år har du jobba med Ordpuffen? (Me kjem nærmare inn på Ordpuffen seinare i intervjuet)

### Tema 1: Ordforråd

1. Kva assosierar du med omgrepet *ordforråd*?
  - a. Kva legg du i ordet akademisk ordforråd?
  - b. Kva legg du i ordet kvardagsordforråd?
2. Korleis vil du skildre ordforrådet til ein normalelev i 1. klasse?
3. Korleis vil du skildre ordforrådet til ein elev som skal passe inn i Ordpuffen? Altså elevar som treng meir språkstimulering enn det dei kan få i klassen innanfor tilpassa opplæring, men som ikkje kvalifiserer for opplæring etter læreplanen i grunnleggande norsk og spesialundervisning?
4. Kva meiner du er viktig å tenke på når ein arbeider med å utvide ordforrådet til elevar?
  - a. Kan du komme nokre dømer?
  - b. Kva erfaringar trur du elevane har om språk, ordforråd og lesing utanfor skulen?

### Tema 2: Utvelging av elevar

5. Kan du fortelje korleis går du fram for å velje ut elevar som skal delta på Ordpuffen?
  - a. Kva for språkdugleikar legg du vekt på/syns du er viktige i denne utveljinga?
    - i. Kommunikative dugleikar?
    - ii. Testar du kvardagord, førfaglege ord, konkrete/abstrakte ord og/eller fagord?
    - iii. Uttale?
  - b. Brukar du nokre testar eller kartleggingar for å velje ut elevane? I så fall, kva for test/kartlegging?
    - i. Kva for type ord får du kjennskap til med desse prøvane?
    - ii. Er det nokon du ikkje får kjennskap til?
  - c. Samarbeider du med andre når det gjeld utveljinga av elevar?

### Tema 3: Ein typisk elev i Ordpuffen

6. Tenk deg at du skal presentere ein typisk elev som er på Ordpuffen. Kva er det som kjenneteikner denne eleven sitt ordforråd?
7. Fortelje om eit narrativ.
  - a. Kan du skildre språkdugleiken til ein elev før og etter kurset?
8. Kva for erfaring hadde du med pre- og posttestane?
  - a. Føler du at du får den informasjonen du treng om eleven ut i frå denne/desse testane?
    - i. Korleis/korleis ikkje?
  - b. Korleis vurderer du om språkdugleiken til elevane har auka eller ikkje?
  - c. Kva for språkdugleikar legg du mest vekt på/ser du etter når du vurderer elevane etter dette intensivt språkkurs?
  - d. Har du nokon gong opplevd at du har bomma med tanke på elevane som er plukka ut til å ver emed på kurset.
    - i. Dersom ja: Korleis oppdagar du om du hadde valt ut feil elev/elevlar?

### Tema 4: Gjennomføring av Ordpuffen

9. Kva meiner du er viktige kriterier når du skal velje ut dei magiske orda/førfaglege orda som eleven skal ha fokus på i Ordpuffen?
  - a. Kva tenkjer du om vanskegraden til dei ulike magiske orda?
    - i. Til dømes: *ny*, *alltid* og *bestemme*?
    - ii. Kva med ordet *rekke*? Som er eit homograf (same skrivemåte, men ulik betydning).
10. Kan du skildre og komme med dømer på korleis du gjennomførte ei økt i språkkurset Ordpuffen?
  - a. Korleis syns du det fungerte det med tanke læreforutsetningane og språkdugleiken til elevane?
  - b. Korleis jobbar du med form, innhald og bruk av dei magiske orda?
    - i. Kan du komme med nokre dømer?
  - c. Brukar du morsmålet til andrespråkselevar som er med på kurset når du arbeider med dei magiske orda, for å auke den metaspråkleg bevissteita til elevane?
    - i. Dersom ja, kan du komme med nokre dømer?
  - d. Kva for nokre språkleikar og språkaktivitetar brukte du i kurset?
    - i. Korleis følte du at desse læringsaktivitetane fungerte med tanke på læreforutsetningane og språkdugleiken til elevane på kurset?

11. Korleis opplev du resultatet av Ordpuffen?
- Korleis tenkjer du at elevane kan ha auka ord- og omgrepsforståinga si etter å ha gjennomført språkkurset Ordpuffen?
  - Korleis tenkjer at elevane har tileigna seg strategiar for å lære seg nye ord etter å ha gjennomført språkkurset Ordpuffen?
  - Var det noko du følte var spesielt utfordrande når du jobba med Ordpuffen?
12. Er det noko meir du ynskjer å utdjupe eller som du føler du ikkje har fått sagt noko om?

## VEDLEGG 5: Godkjenning frå NSD og samtykkeskjema

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

På korleis måte kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse

**Referansenummer**

443556

**Registrert**

01.10.2019 av Malin Røysum Ringstad - 183619@stud.inn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunhild Tveit Randen, gunhild.randen@inn.no, tlf: 40853629

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Malin Røysum Ringstad, malinrr@hotmail.com, tlf: 91356685

**Prosjektperiode**

01.09.2019 - 15.05.2020

**Status**

02.10.2019 - Vurdert

**Vurdering (1)**

---

**02.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vil du delta i forskingsprosjektet:

*«Korleis kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?»*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der formålet er å finne ut korleis intensive språkkurs, som Storbølge kommune sin *Ordpuffen*, kan vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse. I dette skrivet gir eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebære for deg.

### **Formål**

Eg studerer master i kultur- og språkfagas didaktikk på Høgskulen i Innlandet. I masteroppgåva mi ynskjer eg å sjå på læraroppfatingar og ordinnlæring gjennom intensive språkkurs, og prøve å svare på problemstillinga:

*Korleis kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?*

Eg ynskjer å finne svar på korleis oppfatningar og refleksjonar lærarar har rundt ordinnlæring og språkkurs. I tillegg vil eg sjå nærmare på kva for språklege dugleikar lærarar legg vekt på for å velje ut elevar til slike kurs. Til dømes: Typiske kjenneteikn og skildringar av ein prototypisk elev som er med på slike kurs (både før og etter kurset). Vidare ynskjer eg å sjå på korleis slike kurs blir gjennomført, erfaringar med pre- og posttesten og korleis lærarane oppfattar resultata og effekten av slike intensive språkkurs.

### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarleg for prosjektet og Gunhild Tveit Randen er rettleiaren min.

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

Du blir spurt om å vere med fordi du har hatt eller skal ha ansvaret for gjennomføringa av intensive språkkurs på din skule.



## **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du blir intervjuet av meg. Det vil ta deg ca. 30- 60 minutt. Eg kjem til å ta lydopptak av intervjuet og transkribere det i etterkant. På intervjuet vil eg blant anna spørje deg om dine tankar kring ordforråd og ordinnlæring, korleis du vel ut elevar som skal delta på det intensive språkkurset, skildre ein prototypisk elev som deltek på det intensive språkkurset, kva du legg vekt på i gjennomføringa av kurset og korleis du opplever elevutbyttet av språkkurset.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykke tilbake utan å gje opp nokon grunn. Alle opplysningar om deg vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

## **Ditt personvern – korleis eg oppbevar og brukar opplysningane dine**

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til formålet eg har fortalt om i dette skrivet. Eg vil behandle opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Rettleiaren min, Gunhild Tveit Randen, ved Høgskolen i Innlandet vil ha tilgang til opplysningane. [gunhild.randen@inn.no](mailto:gunhild.randen@inn.no)
- Eg vil bruke fornamnet og namn på språkkurset i sjølve intervjuet, men i transkriberinga vil dei bli bytta ut med pseudonym. Kommunen du jobbar i vil ikkje bli nemnt i intervjuet eller i transkriberinga, og vil også få eit pseudonym i sjølve masteroppgåva.

## **Kva skjer med opplysningane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen bli avslutta i mai 2020. Personopplysningane dine blir anonymisert både i masteroppgåva og transkripsjonen. Lydopptaka vil bli sletta etter transkribering.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva for personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### Kva gir meg rett til å behandle personopplysningar om deg?

Eg behandlar opplysningane om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytte deg av rettighetene dine, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Gunhild Tveit Randen på mail: [gunhild.randen@inn.no](mailto:gunhild.randen@inn.no)
- Masterstudent Malin Røysum Ringstad. [malinrr@hotmail.com](mailto:malinrr@hotmail.com)
- Personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Hans Petter Nyberg. [hans.nyberg@inn.no](mailto:hans.nyberg@inn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Malin Røysum Ringstad

---

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*På korleis måte kan intensive språkkurs vere med på å auke det akademiske ordforrådet hjå elevar i 1. klasse?*»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i eit intervju

Eg samtykker til at opplysningane mine blir behandla frem til prosjektet er avslutta, ca. juni 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)