



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Eirin Rom

## **Masteroppgave**

**Morfologisk bevissthetstrening som strategi for  
utvikling av ordforrådet på opplæringspråket for  
minoritetsspråklige elever i grunnskolen**

**Et litteraturstudium**

**Morphological awareness training as a strategy for developing  
vocabulary in societal language for language minority students in  
compulsory education**

**A literature review**

Master i spesialpedagogikk

SPE 3006

**Vår 2023**

## Sammendrag

<b>Tittel:</b> Morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Et litteraturstudium.	
<b>Forfatter:</b> Eirin Rom	<b>År:</b> 2022/23
<b>Sider:</b> 104 (vedlegg unntatt)	<b>Antall ord for oppgaveteksten:</b> 31540

Minoritetsspråklige elever er overrepresentert når det gjelder å motta spesialundervisning (Egeberg, 2016). Gode leseferdigheter er avgjørende for å lykkes på skolen, men man ser at minoritetsspråklige elever skårer svakt på leseprøver (Statistisk sentralbyrå, 2022). Forskning viser at de lave leseprestasjonene skyldes et svakt ordforråd (Lyster, 2017), og det blir dermed viktig at skolen legger til rette for god språkopplæring. Hvordan gjør man det? Opplæring i enkeltord har vist seg å ha liten effekt (Rogde et al., 2019). Det er mer hensiktsmessig å lære elevene en strategi for å finne ut betydningen av ukjente ord på egen hånd. Morfologisk bevissthet kan være en slik strategi (Kirby & Bowers, 2017). Dette litteraturstudiet ble gjennomført for å undersøke om nyere, empiriske forskningsresultater viser at morfologisk bevissthetstrening kan fungere som en strategi for utviklingen av ordforrådet på opplæringspråket for minoritetsspråklige elever. Følgende problemstilling ble formulert:

*Hva sier utvalgte empiriske studier om morfologisk bevissthetstrening som strategi for å utvikle ordforrådet på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen?*

Metodisk forankring: Prosjektet plasseres innenfor kvalitativ forskningstradisjon, innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Hermeneutikken ble valgt som metodologi for prosjektet, og litteraturstudium ble forskningsdesignet. Tradisjonelt litteraturstudium er valgt som forskningsmetode for masteroppgaven, inspirert av scoping review (Arksey & O'Malley, 2005). På analyse av datamaterialet er det benyttet tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultater: Litteratursøket identifiserte 14 empiriske studier som oppfylte inklusjonskravene. Litteraturstudiets samlede resultater indikerer at morfologisk bevissthet kan fungere som en strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket. Resultatene fra analysen viser både at minoritetsspråklige elever har behov for morfologisk bevissthetstrening, og at de uavhengig av hjemmespråk og uavhengig av språkferdigheter på opplæringspråket, vil kunne ha positivt utbytte når det gjelder utvikling av morfologisk bevissthet.

## Abstract

<b>Title:</b> Morphological awareness training as a strategy for developing vocabulary in societal language for language minority students in compulsory education. A literature review.	
<b>Author:</b> Eirin Rom	<b>Year:</b> 2023
<b>Pages:</b> 104 (excluding appendices)	<b>Number of words for the thesis only:</b> 31540

Language minority students are overrepresented when it comes to receiving special education (Egeberg, 2016). Good reading skills are crucial for success in school, but language minority students score poorly on reading tests (Statistics Norway, 2022). Research shows that the low reading performance is due to weak vocabulary (Lyster, 2017). Therefore, schools must facilitate good language instruction. How can that be done? Teaching individual words has little effect (Rogde et al., 2019). Teaching students a strategy for figuring out the meaning of unfamiliar words on their own is proven to be more effective. Morphological awareness can be such a strategy (Kirby & Bowers, 2017). This literature review was conducted to investigate whether recent empirical research results show that morphological awareness training can function as a strategy for developing the vocabulary in the societal language for language minority students in grade compulsory education. The following research question was formulated:

*What do selected empirical studies say about morphological awareness training as a strategy for developing the vocabulary in the societal language for language minority students in compulsory education?*

**Methodological framework:** The project is situated within the qualitative research tradition, within the constructivist paradigm. Hermeneutics was the chosen methodology for the project, whereas literature review was the chosen research design. The selected research method is traditional literature review, inspired by scoping review (Arksey & O'Malley, 2005). For data analysis, thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) was applied.

**Results:** The literature search identified 14 empirical studies that met the inclusion criteria. The overall results of the literature review indicate that morphological awareness can function as a strategy for developing vocabulary in the societal language. The results from the thematic analysis indicate that language minority students are in need of morphological awareness training, and that regardless of their home language and proficiency in the societal language, they can benefit from such training.

## **Forord**

To år med masterstudier på Lillehammer er nå over. Det siste året har dreid seg om å skrive masteroppgaven. I denne sammenheng er det flere som skal takkes. Først vil jeg takke veilederen min, professor Natallia Bahdanovich Hanssen. Takk for ditt positive engasjement for temaet i oppgaven min, og at du gjennom hele prosjektet har vist at du har tro på meg. Deretter retter jeg en takk til universitetsbibliotekar Karianne Dæhlin Hagen, som ga meg uvurderlig hjelp med de tekniske sidene ved litteratursøket.

Oppgaven hadde ikke blitt til uten støtte fra venner, familie og kollegaer som har heiet på meg og vist forståelse for at å skrive en masteroppgave er en tidkrevende og til tider altoppslukende prosess. Takk til mine tre barn som både har gitt meg tid til å skrive, samtidig som at dere har hatt effektive strategier for få meg til å tenke på helt andre ting enn morfologisk bevissthet. En spesiell takk går til Bjarte, for uendelig tålmodighet og støtte i denne prosessen.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg blitt ydmyk for at det å studere flere og ulike sider ved et fenomen er en kompleks prosess. «Paradoxically, we know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know» (Richardson, 2000, s. 934).

Hamar, 14.05.23

Eirin Rom

## **Liste over forkortelser**

DVM: Daily vocabulary measure

ELL: English language learners

EL RAVE: English Learner`sRobust Academic Vocabulary Encounters

ESL: English as a second language

LM students: language minority students

LMA students: language majority students

MAS: Morphological analysis strategies

NES: Native English Speakers

TVM: Transfer Vocabulary Measure

## Innhold

1	Innledning .....	8
1.1	Bakgrunn for temavalg .....	8
1.2	Formål og problemstilling .....	12
1.3	Begrepsavklaring .....	12
1.3.1	Morfologisk bevissthetstrening .....	12
1.3.2	Minoritetsspråklig .....	13
1.3.3	Ordforråd .....	14
1.4	Oppgavens oppbygning .....	15
2	Norsk kontekst .....	16
3	Teori .....	19
3.1	Modeller for tospråklig utvikling .....	19
3.1.1	Kjennetegn ved ordforrådsutviklingen i en minoritetssituasjon .....	21
3.2	Morfologi .....	23
3.2.1	Kjennetegn ved norsk morfologi .....	24
3.3	Morfologisk bevissthet – en språklig bevissthetsferdighet med ulike aspekter .....	25
3.3.1	Morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever .....	27
3.3.2	Hvordan relaterer morfologisk bevissthet seg til utviklingen av ordforrådet? .....	28
3.3.3	Morfologi som «binding agent» .....	29
3.4	Morfologisk bevissthet som strategi for ordforrådsutvikling .....	31
3.5	Er morfologisk bevissthetstrening nødvendig? .....	32
3.5.1	Utforming av morfologisk bevissthetstrening for minoritetsspråklige elever .....	34
4	Metodedel .....	36
4.1	Kvalitativ forskningstradisjon .....	36
4.2	Konstruktivistisk forskningsparadigme .....	37
4.3	Metodologi: hermeneutikken .....	37
4.3.1	Litteraturstudium som en hermeneutisk forståelsesprosess .....	39
4.4	Forskningsmetode: tradisjonelt litteraturstudium .....	40
4.5	Forskningsprosessen .....	42
4.5.1	Finne relevante forskningsartikler .....	42
4.5.2	Utvelging av forskningsartikler .....	46
4.5.3	Tematisk analyse av datamaterialet .....	49
4.6	Etiske refleksjoner knyttet til valgte forskningsdesign .....	53
4.6.1	Reliabilitet .....	53
4.6.2	Validitet .....	54
4.6.3	Generalisering .....	55

5	Resultater .....	59
5.1	Tema 1: Morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket.....	59
5.1.1	Forbindelsen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd .....	60
5.1.2	Nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter .....	61
5.2	Tema 2: Behov for morfologisk bevissthetstrening .....	64
5.3	Tema 3: Prinsipper for morfologisk bevissthetstrening .....	66
5.3.1	Fokusområder innen morfologisk bevissthetstrening .....	67
5.3.2	Alder for morfologisk bevissthetstrening.....	69
5.3.3	Hensiktsmessig organisering av den morfologiske bevissthetstreningen .....	70
5.4	Tema 4: Effekt av morfologisk bevissthetstrening.....	71
5.4.1	Kort- og langtidseffekter .....	72
5.4.2	Effekt relatert til ulike fokusområder i den morfologiske bevissthetstreningen	73
5.4.3	Effekt relatert til hjemmespråk og ordforrådsferdigheter på opplæringspråket	74
5.4.4	Effekt av morfologisk bevissthetstrening på utvikling av ordforrådet.....	76
6	Drøfting.....	79
6.1	Drøfting av funn relatert til tema 1 .....	79
6.2	Drøfting av funn relatert til tema 2.....	81
6.3	Drøfting av funn relatert til tema 3 og 4.....	82
7	Konklusjon.....	90
7.1	Svar på problemstillingen.....	90
7.2	Pedagogiske implikasjoner .....	91
7.3	Veien videre.....	91
	Vedlegg 1 .....	104
	Vedlegg 2 .....	106

## Oversikt over tabeller og figurer

Figur 3.1	Morfologiens tre deler. ....	23
Figur 3.2	Binding agent-modellen. ....	30
Figur 3.3	Affikset -ist.....	31
Figur 4.1	Flytdiagram .....	48
Tabell 4.1	Beskrivelse av inklusjonskriteriene.....	42
Tabell 4.2	Søkeskjema .....	45
Tabell 4.3	Oversikt over litteraturstudiets inkluderte artikler .....	48
Tabell 4.4	Inkluderte artikler sortert under temaer .....	52

# 1 Innledning

Tema for dette litteraturstudiet er morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av minoritetsspråklige elevers ordforråd på opplæringspråket. I dette kapitlet begrunnes valg av tema for oppgaven. Videre vil oppgavens formål og problemstilling bli angitt, dessuten avklares tre sentrale begreper i oppgaven, nemlig morfologisk bevissthet, minoritetsspråklig og ordforråd.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

Her begrunnes hvorfor det i en masteroppgave i spesialpedagogikk settes søkelys på morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket, og hvorfor valget falt på å skrive om minoritetsspråklige elever. I Norge er denne elevgruppen en svært heterogen gruppe når det gjelder språkbruksmønstre i familiene, hvor lenge elevene har vært eksponert for ulike språk, og i hvilken grad de har språkferdigheter på to eller flere språk (Statistisk sentralbyrå, 2023). Oppgaven konsentrerer seg om gruppen elever med innvandringsbakgrunn som har behov for språkopplæring for å utvikle sine ordforrådsferdigheter på opplæringspråket, for å kunne oppnå faglige resultater i tråd med sine forutsetninger. I oppgaven benevnes denne elevgruppen som minoritetsspråklige elever. Hvordan begrepet forstås, utdypes i underkapittel 1.3.2. Bakgrunnen for valg av tema belyses ut fra fire ulike perspektiv: ut fra et *samfunnsperspektiv*, et *systemperspektiv*, et *forskningperspektiv* og ut fra *personlige interesser*.

Først begrunnes temavalget for dette litteraturstudiet ut fra et samfunnsperspektiv. Norge er et mangfoldig samfunn. Det bor i overkant av 800 000 personer med innvandringsbakgrunn i Norge, noe som utgjør 15% av befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022b). I 2022 hadde 19 % av barna i grunnskolealder innvandrerbakgrunn. Rundt halvparten av disse elevene er født i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Mange av dem vokser opp under svakere sosioøkonomiske betingelser. Hele 60% av barn i lavinntektsfamilier i Norge har innvandrerbakgrunn (Normann & Epland /Statistisk sentralbyrå, 2022). Lav sosioøkonomisk bakgrunn kan innebære oppvekst i et mindre stimulerende språkmiljø, noe som predikerer risiko for svakere språkferdigheter (Hammer et al., 2014; Hofslundengen et al., 2020). Minoritetsspråklige elever nevnes ofte i politiske debatter som en elevgruppe som oppnår svakere faglige resultater enn majoritetsspråklige. I Norge og i andre land er minoritetsspråklige barn overrepresentert innenfor det spesialpedagogiske hjelpeapparatet (Egeberg, 2016, s. 12; Monsrud, 2013, s. 104). Å ikke lykkes i utdanningsløpet kan igjen minske muligheten for å delta aktivt i yrkeslivet som voksen, noe statistikk over sysselsetting



i Norge tyder på (Statistisk sentralbyrå, 2022c). Statistikk viser at mennesker med innvandrerbakgrunn har gjennomgående mye lavere sysselsetting enn den øvrige befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022c).

For det andre er valg av tema gjort ut fra et *systemperspektiv*. Elever som kommer fra hjem der man benytter et annet språk enn det som er majoritetsspråket i samfunnet, er den raskest økende elevgruppen i skolene (Bratlie et al., 2022a, s. 614). Å være tospråklig kan gi mange fordeler i et globalisert samfunn, for eksempel i evne til å forstå andre kulturer og til ulike jobbmuligheter på verdensbasis (Bratlie et al., 2022a, s. 615). Samtidig bør skolen være bevisst på hvilke utfordringer det fører med seg når opplæringspråket i skolen avviker fra hjemmespråket. Elevgruppen minoritetsspråklige elever er en svært heterogen gruppe, men et viktig fellestrekk er at som gruppe har de forholdsvis begrensede muligheter til å bruke, utvikle og opprettholde morsmålet sitt, altså minoritetsspråket (Skutnabb-Kangas, 1981). På samme tid har de mindre tilgang på majoritetsspråket, eller opplæringspråket, noe som medfører at det er en stor risiko for at de ikke vil mestre dette språket flytende, og for at de vil oppleve vansker med faglig læring og ha mindre sjanser for å lykkes i utdanningssystemet (Prevoo et al., 2016). Spesielt i lesing er forskjellen stor mellom resultatene til majoritetsspråklige elever og elever med innvandringsbakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2022d). I 2022 utgjorde elevgruppen *norskfødte med innvandrerforeldre* en andel på 31,8% av de elevene som skårer på laveste mestringsnivå i lesing på 5. trinn. Blant elevgruppen som selv har innvandret til Norge, var tallet enda høyere. Her var det 40,8 av elevene som skåret på det laveste mestringsnivået i lesing. Avviket er stort til den øvrige elevgruppen, der er det 20 % av elevene som skårer på laveste mestringsnivå i lesing (Statistisk sentralbyrå, 2022d). Forskjellene i faglige prestasjoner er størst på ungdomstrinnet, og synes dermed å øke med alder (Hauge, 2014, s. 44). Elever med minoritetsspråklig bakgrunn utgjør også flertallet når det gjelder elever som dropper ut av videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er en positiv sammenheng mellom mestringsnivå fra nasjonale prøver og grunnskolekarakterer (Statistisk sentralbyrå, 2020, s. 4). Svake resultater fra grunnskolen er den viktigste enkeltfaktoren som kan forklare manglende gjennomføring av videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Forskning viser imidlertid at de svake resultatene som minoritetsspråklige elever oppnår på leseprøver i grunnskolen ikke skyldes at de har svakere avkodingsferdigheter enn majoritetsspråklige. I gjennomsnitt skårer minoritetsspråklige elever på linje med majoritetsspråklige jevnaldrende når det gjelder ferdigheter i forhold til fonologi, staving og avkodning. Derimot skårer de svakere på

meningsbaserte ferdigheter, som ordforråd og lytteforståelse (Lervåg & Aukrust, 2010, s. 613). Både ved skolestart (Aukrust, 2005, s. 42–43) og etter flere års skolegang (Kieffer & Lesaux, 2012) har de minoritetsspråklige elevene et lavere ordforråd på opplæringspråket enn de majoritetsspråklige. En alvorlig konsekvens av dette, er at minoritetsspråklige elever i mindre grad forstår tekster enn jevnaldrende, majoritetsspråklige elever (August et al., 2005, s. 50). Hvordan skolen tilrettelegger språkopplæringen for denne elevgruppen blir da svært viktig (Lyster, 2017). Mange lærere kjenner seg imidlertid usikre på hvordan de skal utvikle språkferdigheter hos elever med ulike språkbakgrunner (Bratlie et al., 2022a, s. 615).

For det tredje omtales valg av tema ut fra et *forskningsperspektiv*. Det forskes stadig mer på minoritetsspråklige elevers språkutvikling og lese- og skriveferdigheter, men det er fortsatt behov for å øke kunnskapen om denne elevgruppens styrker og utfordringer og hva man bør legge vekt på i undervisningen (Bratlie, 2021, s. 1). For å oppnå gode skolefaglige resultater må elever tilegne seg et omfattende ordforråd, og det akademiske ordforrådet har en spesielt stor innvirkning på barns språklige utvikling og skolefaglige læring (Lyster et al., 2010, s. 37). Størrelsen på en persons ordforråd er av avgjørende betydning for leseutviklingen, da ordforrådet både støtter ordavkodingen og i tillegg er styrende for leseforståelsen (Lyster et al., 2010, s. 37; Stahl & Nagy, 2005, s. 9). Forskere hevder at en av de viktigste årsakene til minoritetsspråklige elevers svake leseprestasjoner er svakt utviklet ordforråd på majoritetsspråket (Dørum & Hanssen, 2018, s. 7; Lervåg & Aukrust, 2010; Lyster, 2017; Øzerk, 2010, s. 45). Hvordan kan man hjelpe elevene med å øke ordforrådet sitt? Forskning viser at opplæring i enkeltord har liten effekt på utviklingen av ordforrådet (Elleman et al., 2009; Rogde et al., 2019). Det er mer hensiktsmessig å lære elevene en strategi for å kunne forstå meningsinnholdet i ukjente ord på egenhånd (Nagy et al., 2014, s. 5). Kunnskap om morfologi kan være en slik strategi. I henhold til Nagy & Anderson (1984, s. 313) vil flertallet av de nye ordene som elever møter i akademiske tekster være morfologisk komplekse. Ved å gi elever kunnskap om morfologiske regler og mønstre kan man gjøre dem i bedre stand til å forstå meningsinnholdet i denne type ord (Nagy et al., 2014, s. 5). Det er i tillegg enklere å utvikle kunnskap om morfologi enn ordforråd, fordi morfologi dreier seg om et begrenset antall språklige deler, mens ordforråd innebærer et uendelig antall enkeltord som må huskes (Bratlie, 2021, s. 22).

Det foreligger flere studier som viser at morfologisk kompetanse synes å påvirke både utviklingen av ordforrådet (Anglin et al., 1993; Bowers & Kirby, 2010, s. 517) og utviklingen av leseforståelsen (Carlisle, 2000; Deacon & Kirby, 2004; Tyler & Nagy, 1990), men denne

forskningen dreier seg i stor grad om majoritetsspråklige, engelsktalende barn. Det er forsket lite på utvikling av morfologisk bevissthet hos elever med immigrantbakgrunn (Bratlie et al, 2022a). Dette er overraskende siden nylige studier viser at morfologisk bevissthet kan være spesielt viktig for minoritetsspråklige, fordi kunnskap om morfologi kan veie opp for et svakt ordforråd (Bratlie et al., 2022a, s. 617). Ut fra behovene på et samfunnsnivå, som beskrevet over, er det behov for forskning som i større grad fordyper seg i ulike aspekter ved språk-, lese- og skriveopplæringen av minoritetsspråklige elever, og ett aktuelt område for forskningen vil da kunne være å undersøke betydningen morfologisk bevissthet kan ha som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket.

For det fjerde er tema valgt ut fra *personlige motiver*. Jeg er ansatt som lærer ved en barneskole med et høyt antall elever med minoritetsspråklig bakgrunn. En av mine arbeidsoppgaver har vært å undervise i norsk på begynnertrinnet. Min erfaring med den minoritetsspråklige elevgruppen er at de «knekker lesekode» i samme tidsrom som de majoritetsspråklige elevene, og at de ikke har større vansker med den tekniske ordavkodingen. Likevel har jeg sett at elevene med immigrantbakgrunn svært tidlig i skoleløpet, ofte allerede på 2. trinn, sakker akterut i sin leseutvikling. Min opplevelse er at dette skyldes vansker med leseforståelsen. Dette bekymrer meg, da jeg vet at lesing er en svært viktig kompetanse å tilegne seg, både for å lykkes med skolegangen og for senere å kunne delta som voksen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13)

Da jeg i prosessen med å lande tema for masterprosjektet kom over studiet til Lervåg og Aukrust fra 2010, opplevde jeg at erfaringene jeg hadde gjort meg i forhold til elevgruppen ble aktualisert. Lervåg og Aukrusts studium omhandler norske andretrinns-elever, både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Studiet viser at de majoritetsspråklige elevene både starter med høyere leseforståelse sammenlignet med de minoritetsspråklige, og de viser også en raskere vekst i utviklingen av leseforståelsesferdigheter målt over tid. Studiet konkluderer med at ordforrådet ser ut til å spille en avgjørende rolle for utviklingen av tidlige leseforståelsesferdigheter både for majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Et svakt ordforråd forklarer hvorfor elever med minoritetsspråklig bakgrunn sakker akterut i sin utvikling av leseforståelsesferdigheter. Lervåg og Aukrust konkluderer med at muntlig ordforrådstrening bør prioriteres for elevgruppen (Lervåg & Aukrust, 2010, s. 612). Hvordan man bygger opp ordforrådet til elevene har jeg kjent meg usikker på. Hvor starter man, hvilke språkområder skal man ta utgangspunkt i? Jeg innså at dette var et fagområde jeg ønsket å lære mer om. Jeg fortsatte lesingen med den hensikt å skulle velge et tema for

masteroppgaven, og tre nyere studier av henholdsvis Lyster (2017), Bratlie (2021) samt Bratlie et al. (2022a) forsterket min interesse for emnet minoritetsspråklige elever, morfologisk bevissthet og ordforråd på opplæringspråket. Disse studiene bidro dermed til at valget om tema for masteroppgaven ble tatt.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Formålet med dette masterprosjektet er å bidra med ny innsikt og kunnskap som kan anvendes i utformingen av språkopplæringen for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Jeg ønsker å få mer nyansert kunnskap om morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever, og å undersøke hva utvalgte empiriske studier sier angående morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket.

Oppgaven er utformet som et litteraturstudium der tematisk analyse benyttes for å analysere funn i utvalgt forskningslitteratur som omhandler temaet. Studiets anliggende er både å sammenfatte kunnskapen som allerede finnes og å vurdere om det er ønskelig med mer forskning på området. På bakgrunn av dette formuleres problemstillingen slik:

*Hva sier utvalgte empiriske studier om morfologisk bevissthetstrening som strategi for å utvikle ordforrådet på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen?*

## **1.3 Begrepsavklaring**

Under avklares hvordan begrepene morfologisk bevissthet, minoritetsspråklig og ordforråd forstås i dette litteraturstudiet. Disse begrepene er gitt spesielt fokus da de er av betydning for oppgavens vinkling og avgrensning, samt for drøftingen av problemstillingen.

### **1.3.1 Morfologisk bevissthetstrening**

For å gjøres rede for hvordan begrepet *morfologisk bevissthetstrening* forstås i denne oppgaven, omtales først begrepene morfologi og morfem, før begrepet morfologisk bevissthet avklares. Morfologi er en gren innenfor lingvistikken der man studerer morfemer, som er den minste meningsbærende delen i språket. Morfologi dreier seg om hvordan ord bygges opp ved hjelp av disse enhetene (Arnbak & Elbro, 2000, s. 229). Begrepene morfologisk kunnskap, morfologisk bevissthet og morfologisk prosessering brukes i litteraturen ofte om hverandre. Nagy et al (2014, s. 4) benytter begrepet morfologisk

kunnskap som et paraplybegrep, der morfologisk bevissthet og morfologisk prosessering da fungerer som to atskilte underbegreper. Morfologisk bevissthet viser til eksplisitt, strategisk kunnskap om morfologi. Morfologisk prosessering viser til den mindre bevisste eller tause kunnskapen om bruk av morfologi. Denne ferdigheten kan barn beherske på et relativt tidlig stadie i språkutviklingen. Morfologisk bevissthet utvikles senere og anses som en mer sofistikert ferdighet som innebærer å kunne reflektere rundt og manipulere ords morfologiske struktur. Forskere har i noen tiår vist interesse for barns bevissthet rundt morfologi, og Carlisle (1995) var en av de første som kom med en spesifikk definisjon av morfologisk bevissthet: «(...) morfologisk bevissthet dreier seg om barns bevisste oppmerksomhet rundt ords morfologiske struktur, og deres evne til å reflektere over og manipulere denne strukturen» (Carlisle, 1995, s. 194, *min oversettelse*). Carlisle (1995, s. 194) sin definisjon legges til grunn for hvordan begrepet morfologisk bevissthet forstås i denne oppgaven. Begrepet *morfologisk bevissthetstrening* (Lyster, 2017; Lyster et al., 2016, s. 1274) forstås som opplæring i ulike aspekter ved morfologisk bevissthet, det være seg morfologisk strukturell bevissthet, evne til morfologisk analyse samt evne til morfologisk avkoding (Deacon et al., 2017, s. 2). Disse aspektene ved morfologisk bevissthet utdypes i underkapittel 3.3. For språklig variasjon benyttes begrepene *morfologiopplæring* og *opplæring i morfologiske ferdigheter* synonymt med morfologisk bevissthetstrening i oppgaven.

### **1.3.2 Minoritetsspråklig**

I denne masteroppgaven benyttes begrepet minoritetsspråklig for å omtale elever som har et annet hjemmespråk enn opplæringspråket, og som for øyeblikket har for lite erfaring med opplæringspråket til at det beherskes i tråd med egne forutsetninger (Egeberg, 2022, s. 21). En minoritetsspråklig elev kan ha blitt født i landet det nå bor i, eller immigrert dit (Bratlie et al., 2022a, s. 622).

Begrepet minoritetsspråklig er ikke uproblematisk, noe som kommer tydelig fram av NOU-rapporten «Mangfold og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2010). Begrepet assosieres ofte med mangler ved personers kompetanse, noe som kan medføre at man undervurderer den helhetlige språklige kompetansen som minoritetsspråklige personer besitter. Rapporten foreslår derfor at bruken av begrepet minoritetsspråklig begrenses til juridiske og statistiske sammenhenger, og at man i pedagogiske sammenhenger heller bruker begrepene tospråklig eller flerspråklig og dermed understreker at kompetanse i mer enn ett språk er en ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 27). Denne forståelsen av begrepet flerspråklig kan

imidlertid underkommunisere utfordringer ved å ha et andrespråk i en minoritetssituasjon (Monsrud, 2022, s. 7). Når hjemmespråket avviker fra majoritetsspråket i samfunnet er man i mindre grad enn majoritetsspråklige jevnaldrende eksponert for opplæringspråket, altså undervisningsspråket i skolen. Følgelig påvirker dette mulighetene for både å utvikle andrespråket og å lære på andrespråket (Prevoo et al., 2016). Dagens skolepolitiske lovverk belyser dette asymmetriske forholdet og understreker at det er andrespråket som er mest sentralt å utvikle. Tilegnelse av norsk er en forutsetning for læringsutbytte i norsk skole. Noen tospråklige elever vil ha behov for språkopplæring for å utvikle ferdigheter opplæringspråket slik at de oppnår læringsresultater i samsvar med egne forutsetninger, og det er denne elevgruppen min masteroppgave i spesialpedagogikk setter søkelyset på. I tråd med Egeberg (2022, s. 21) sin definisjon av begrepet, falt valget på å benytte termen minoritetsspråklig elev i dette masterprosjektet. Begrepet oppfattes å være det som er mest presist i forhold til elevgruppen som oppgaven setter søkelys på.

Videre benyttes begrepet *elever med immigrantbakgrunn* synonymt med elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I oppgaven benyttes også begrepene *hjemmespråk* og *opplæringspråk*, samt *førstespråk* og *andrespråk*. *Hjemmespråk* brukes synonymt med *førstespråk*, i denne oppgaven minoritetsspråket, slik det gjøres i Stortingsmelding nr 23 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). *Opplæringspråk* brukes synonymt med *andrespråk*, i denne oppgaven *majoritetsspråket*, altså det offisielle språket i det aktuelle landet.

### 1.3.3 Ordforråd

En persons ordforråd er summen av alle ordene personen bruker og forstår innenfor et språk (Lyster et al., 2010, s. 37). Det er vanlig å skille mellom *reseptivt* ordforråd (hva barnet forstår av andres tale) og *ekspressivt* ordforråd (hvilke ord barnet selv benytter) (Aukrust, 2005, s. 29). Ifølge Bjerkan et al. (2013, s. 129-130) dreier ordforråd seg i hovedsak om forståelse av ords innhold (semantikken). En grundig og presis ordforståelse forutsetter også at man har innsikt i ordenes fonologiske struktur i tillegg til bøyningsformer (morfologien) og syntaktisk posisjon. Denne definisjonen av ordforråd viser at forholdet mellom morfologi og ordforråd er tett. Ordforrådet kan beskrives både i forhold til *dybde* og *bredde*, og i forhold til *spesifikk* og *generell* ordkunnskap (Kieffer & Lesaux, 2012, s. 349 og s. 351). Ordforrådets bredde viser antall ord personen kjenner til eller kan knytte betydning til. Ordforrådets dybde viser hvor nyansert, presis og variert ordkunnskapen er. Dybden går over et kontinuum fra delvis kjennskap til et ord til full forståelse av hvordan ordet kan brukes i ulike sammenhenger

(Bjerkan et al., 2013, s. 129; Kieffer & Lesaux, 2012, s. 349). *Spesifikk* ordkunnskap dreier seg om omfanget av språklig kunnskap om individuelle ordmeninger, mens *generell* ordkunnskap handler om metaspråklig kunnskap om ord og ordmeninger, herunder morfologisk bevissthet. I dette henseende kan morfologisk bevissthet sees på som et metaspråklig aspekt ved generell ordkunnskap som er relatert til, men også atskilt fra kunnskap om individuelle ord (Kieffer & Lesaux, 2012, s. 351). Denne begrepsavklaringen viser at morfologisk bevissthet kan påvirke ulike områder av ordforrådet. I denne oppgaven forstås begrepet ordforråd som at det innbefatter alle disse aspektene som her har blitt beskrevet.

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

I dette innledende kapitlet har det blitt gjort rede for valg av tema for litteraturstudiet. Kapittel 2 relaterer temaet til norsk kontekst. Kapittel 3 utgjør oppgavens teoretiske rammeverk. Her gjøres det rede for teori som knytter temaet til ulike modeller for tospråklig utvikling. Begrepet morfologi og morfologisk bevissthet utdypes, relatert til ordforrådsutvikling i en minoritetssituasjon. Dessuten gjøres det rede for teori som beskriver utforming av morfologisk bevissthetstrening for minoritetsspråklige elever. Kapittel 4 dreier seg om hvilke metodiske valg som ble foretatt i utformingen av masteroppgaven. I kapittel 5 presenteres litteraturstudiets resultater, og i kapittel 6 drøftes resultatene teoretisk. Oppgaven avrundes med svar på problemstillingen og pedagogiske implikasjoner i kapittel 7.

## 2 Norsk kontekst

Det norske skolesystemet er basert på prinsippet om en inkluderende skole som verdsetter likeverdighet og tilpasset undervisning for alle elever i et land som kjennetegnes av høy sysselsetting og små sosio-økonomiske forskjeller (Heller et al., 2019, s. 534). Likevel viser resultater fra nasjonale prøver at minoritetsspråklige elever skårer lavere enn deres majoritetsspråklige jevnaldrende i lesing og regning (Statistisk sentralbyrå, 2022d). Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2017b) legger føringer for læringsmålene i de ulike fagene som det undervises i, i tillegg til læringsmål for grunnleggende norsk. I henhold til opplæringsloven §2.8 har grunnskoleelever med et annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt norskopplæring til de har lært tilstrekkelig norsk til å kunne følge den ordinære undervisningen. I opplæringsloven er fokuset på at eleven skal lære norsk, og morsmålet skal kun være tilstede i en overgangsfase til eleven har lært tilstrekkelig norsk (Opplæringsloven, 1998, §2.8). Om nødvendig har denne elevgruppen også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler (Opplæringsloven, 1998, §2.8). Som en samlebetegnelse på særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring benyttes begrepet *særskilt språkopplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det er ingen begrensning på hvor lenge eleven kan motta særskilt språkopplæring, og opplæringen kan organiseres på ulik måte: «Tilbudet kan gis som tilrettelagt opplæring i ordinær klasse, eller i egne grupper. Eleven kan få opplæring med særskilte tilpasninger innenfor den ordinære læreplanen i norsk, eller opplæring etter egne læreplaner» (Utdanningsdirektoratet, 2022c). For nyankomne elever kan kommunen organisere hele eller deler av tilbudet i egne grupper, klasser eller skoler. Innføringstilbudet skal være midlertidig og kan vare inntil to år (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Tallet på antall elever som mottok morsmåls- og /eller tospråklig fagopplæring var lenge synkende. I 2015 var det 14162 elever i Norge som mottok dette, mens det i 2021 var redusert til 10374 elever (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Tall fra 2022 viser at antallet elever som mottar morsmåls- og /eller tospråklig fagopplæring nå har økt til 11372 elever (Statistisk sentralbyrå, 2022a). Tallet på elevene som mottar særskilt norskopplæring er mye høyere. I skoleåret 2022 mottok 43 949 elever særskilt norskopplæring, det vil si 6,9 % av den totale elevmassen i grunnskolen (Statistisk sentralbyrå, 2022a). I Oslo mottok 18,9 % av elevene særskilt norskopplæring i henhold til opplæringslovens §2.8, fordi de ikke har tilstrekkelige norskferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen (Statistisk sentralbyrå, 2021b). Tallene viser dermed at det brukes mye ressurser på særskilt norskopplæring (Berg et



al./Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 52–53), men flere rapporter antyder at opplæringstilbudet ikke er tilfredsstillende (Bakken, 2007, s.14; NOU 2010:7, s. 154-155). En svakhet i opplæring av minoritetsspråklige elever kan forklares ut fra Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02) (Utdanningsdirektoratet, 2007a). Denne læreplanen, som er en del av LK20, er en plan for elevens norskspråklige læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er valgfritt for skolene å bruke denne læreplanen. Opplæringen kan gis enten etter læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter eller i form av en tilpasning av den ordinære læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Tall fra Rambøll management (2016) viser at flertallet av lærerne (63%) som underviser i særskilt norsk gjør dette i henhold til ordinær læreplan i norsk med tilpasninger. Ulikhetene i disse to læreplanene kan påvirke læringsutbyttet av språkopplæringen for de minoritetsspråklige elevene, da den ordinære læreplanen i norsk ikke har eksplisitt fokus på språklæring (Dørum & Hanssen, 2018).

Tidligere rapporter og studier viser også at organiseringen og innholdet i særskilt norskopplæring varierer mellom skoler (Heller et al., 2019, s. 535; NOU 2010:7, s.175; Rambøll Management, 2016, s. 55). Det foreligger ikke retningslinjer for hvilke læreverk man skal benytte eller hvilket nivå man skal starte undervisningen på (Heller et al., 2019, s. 535). Kartleggingsverktøyene for å kvalifisere for særskilt norskopplæring varierer også: «To be eligible for L2 support, students are assessed with different measures of literacy skills» (Heller et al., 2019, s. 535). Timetallet som tilbys bestemmes av den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2007b). Hver skole velger altså selv hvordan den særskilte norskopplæringen organiseres. Den ordinære norskundervisningen på 1.- 4.-trinn på skoler i Norge organiseres ofte som stasjonsundervisning, der elevene roterer mellom inntil seks ulike stasjoner i løpet av en økt, og der bare en av stasjonene ledes av en lærer (Heller et al., 2019, s. 534). Med tanke på læringsresultatene som minoritetsspråklige elever oppnår (Statistisk sentralbyrå, 2022) og det faktum at elevgruppen er overrepresentert blant elever som mottar spesialundervisning (Monsrud, 2013, s. 104, Egeberg, 2016, s. 12) er det betimelig å stille seg spørsmålet om kvaliteten på språkopplæringen som de minoritetsspråklige elevene mottar i norsk skole er god nok. Samtidig kan man stille spørsmål angående hvordan språkopplæringen organiseres. Særskilt norskopplæring tilbys ofte i små grupper i korte økter eller ved at de minoritetsspråklige elevene får støtte ved behov av en assistent i klasserommet (Heller et al., 2019, s. 535). Å organisere språkopplæringen innfor små grupper kan i henhold til en nyere meta-analyse være positivt med tanke på elevenes læringsutbytte (Rogde et al.,

2019). I metaanalysen gjorde man funn som indikerer at opplæring i språkforståelse har størst effekt når denne opplæringen gis i små grupper (Rogde et al., 2019, s. 22). Hvordan minoritetsspråklige elever opplever denne måten å organisere språkopplæringen på, kan variere. Et norsk studium fra 2021 undersøkte segregerte språktiltak for 10. trinns-elever med immigrantbakgrunn i ordinære klasser. Elevene som ble intervjuet ga uttrykk for at de ikke likte å bli tatt ut av klassen for å få språkopplæringen: «(...) it appears that several immigrant students did not want to leave the class for special language education». Det å praktisere det norske språket sammen med majoritetsspråklige elever bør være et mål (Fandrem et al., 2021, s. 10). Deltakelse og felles engasjement rundt oppgaver er et viktig aspekt ved inkluderingsstanken som er retningsgivende for norsk skole (Fandrem et al., 2021, s. 10). Likevel kan lærere oppleve det som nødvendig for elevens faglige utbytte at språkferdighetene styrkes ved norskopplæring utenfor den ordinære undervisningen, noe som støttes av forskningen til Rogde et al. (2019). Opplæring som gis i mindre grupper, utenfor den ordinære undervisningen, kan også oppleves som inkluderende av elevene, hvis de møtes av klasselærere som vektlegger å utvikle relasjon til alle elevene (Fandrem et al., 2021, s. 11).

### 3 Teori

Denne oppgaven dreier seg om morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av ordforråd på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever. Teori som omhandler utvikling av språklig bevissthet hos barn gjøres rede for, med et spesielt fokus på morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever. Sentralt i oppgavens teoridel er forskning som belyser det tette forholdet man ser mellom morfologi og ordforråd. Teori som viser at morfologi kan sees på som et bindeledd mellom ulike språkområder og dermed fungere som strategi for utvikling av ordforrådet, fremheves. Dessuten gjøres det rede for forskningsresultater angående minoritetsspråklige elevers behovet for morfologisk bevissthetstrening, i tillegg til at ulike tilnærminger til denne formen for språkopplæring beskrives. Før søkelyset settes på morfologi, er det formålstjenlig å gjøre rede for modeller som beskriver tospråklig utvikling. Deretter omtales hva som kjennetegner ordforrådsutviklingen i en minoritetsspråklig situasjon.

#### 3.1 Modeller for tospråklig utvikling

Cummins drøfter og belyser forholdet mellom førstespråkets og andrespråkets utvikling ved hjelp av en hypotese han kaller «interdependence hypothesis»:

«To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly» (Cummins, 2000, s. 38).

Med støtte i Øzerk (2016, s. 174) omtales denne hypotesen som «gjensidig påvirkningshypotese». Hypotesen innebærer at man hos tospråklige alltid må se førstespråkets/morsmålets utvikling i sammenheng med andrespråkets utvikling og omvendt. De involverte språkenes utvikling påvirker hverandre (Cummins, 2000, s. 38; Øzerk, 2016, s. 174). For at utviklingen av andrespråket skal kunne dra nytte av utviklingen av førstespråket, er oppvekst i et såkalt additivt språkmiljø, der begge språkene får mulighet til å utvikle seg, en forutsetning (Øzerk, 2016, s. 175). Her understreker Cummins (2000) betydningen av å benytte tospråklig undervisning, fordi det vil fremme utvikling av både første og andrespråket. Tospråklige undervisningsmodeller fører til at de tospråklige elevene raskere utvikler aldersadekvate ferdigheter på andrespråket sammenlignet med undervisningsmodeller der kun andrespråket benyttes (Cummins, 2000, s. 39).

Cummins (2000, s. 38) har også utviklet CUP-modellen, Common Underlying Proficiency (altså *felles underliggende ferdigheter*, på norsk ofte omtalt som *dual isfjellmodellen*), der han sammenligner menneskets språklige repertoar med et isfjell. Det vi ser av et barns språklige repertoar er bare overflaten, nemlig uttale og dagligspråk. Under overflaten ligger språklige ferdigheter som språkforståelse, ordforråd utover hverdagsspråket, samt tekst- og fortellerkompetanse. Disse felles underliggende ferdighetene muliggjør overføring av lingvistisk kunnskap (Cummins, 2000, s. 191). Selv om synlige trekk ved språkene som barnet benytter er ulike (som for eksempel uttale) så finnes det et underliggende felles fundament, en base, på tvers av språkene. Dette felles fundamentet fungerer som et språklig, kognitivt, begrepsmessig og kunnskapsmessig fundament for barnets tospråklige utvikling (Cummins, 1983, s. 376–377). Cummins` hypotese hevder at det å være tospråklig kan være en kognitiv ressurs, fordi kjennskap til flere språk øker både metaspråklig bevissthet og kognitiv fleksibilitet, forutsatt at barnet får utviklet morsmålet sitt i tillegg til opplæringsspråket (Cummins, 2000, s. 190). I henhold til Monsrud (2022, s. 15-16 ) er Cummins modeller kritisert for å være lite spesifikke angående sammenhengen mellom forskjellige språklige ferdigheter, og hvilke faktorer som bidrar til gjensidig utvikling av første- og andrespråket. Her var det interessant å undersøke om morfologisk bevissthet er en språklig ferdighet som kan bidra til ordforrådsutvikling på andrespråket.

Cummins CUP-modell og prinsippet om språklig gjensidig avhengighet (Cummins, 2000, s. 38) har hatt innvirkning på forskning der man har inntatt et dynamisk syn på flerspråkighet<sup>1</sup>, noe man gjør innenfor transspråkingsforskningen (García & Wei, 2019, s. 6). Her tenker man at flerspråklige har et helhetlig språklig repertoar som de benytter aktivt i all språklig samhandling. Skarpe skiller mellom språkene de mestrer, eksisterer ikke (Garcia & Wei, 2014, s. 21). Denne språkpraksisen kan sammenlignes med et terrengkjøretøy, en ATV, for å illustrere hvordan flerspråklige bruker hele sin lingvistiske kompetanse for å tilpasse seg ulike språk- og kommunikasjonssituasjoner (García & Wei, 2019, s. 33). Transspråkingsforskningen tar dermed utgangspunkt i at det kun eksisterer ett språkssystem med gjennomgående integrerte trekk og går utover tanken om at det finnes to gjensidige avhengige språk, slik Cummins beskrev det (García & Wei, 2019, s. 30–31).

---

<sup>1</sup> En person omtales som flerspråklig når han eller hun er oppvokst med to eller flere språk og identifiserer seg med disse språkene. Personen bruker to eller flere språk i sin hverdag, men trenger ikke å beherske språkene like godt (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 25).

Pedagogisk transspråking dreier seg om elevsentrert undervisning som vektlegger å støtte utviklingen av alle språkene som eleven benytter (Cenoz & Gorter, 2021, s. 1). Det er ikke nødvendig at læreren behersker elevens hjemmespråk for å kunne benytte seg av transspråkingspedagogikk. Læreren kan understreke for elevene at samhandling er viktigere enn språklig form, og møte elevene i en gjensidig kommunikasjon der læreren også tar sjanser språklig, kanskje ved å forsøke å si noen ord på elevens hjemmespråk (García & Wei, 2019, s. 126). Når lærere inntar en anerkjennende holdning til elevenes hjemmespråk vil dette påvirke elevenes emosjonelle og kognitive, og dermed også faglige, utvikling positivt (Krulatz & Iversen, 2020, s. 373). En transspråklig tilnærming til undervisningen kan ikke erstatte tospråklige opplæringsprogrammer, det vil være behov for begge deler (García & Wei, 2019, s. 65). Noen elever kan ha behov for målrettet språkopplæring på begge språk, for å hindre et svakt læringsutbytte (Iversen, 2021, s. 423).

### **3.1.1 Kjennetegn ved ordforrådsutviklingen i en minoritetssituasjon**

Det er hensiktsmessig å skille mellom ordets form (skriftbildet eller lydsekvensen), ordets innhold (begrepet) og ordets bruk (konteksten) når man skal presentere hvordan ordforrådet utvikles (Golden, 2018, s. 191). Ordforståelse innebærer at man etter hvert forstår ordet i ulike kontekster, at man har kunnskap om ordets synonymer og antonymer, at man kan plassere ordet i ulike kategorier og at man kan sammenligne ordet med andre lignende ord (Stahl, 2005, s. 103). Utviklingen av såkalte semantiske representasjoner av ord er essensielt i utviklingen av ordforrådstilegnelsen. Ordene lagres ikke isolert, men har forbindelse mellom hverandre. Kvaliteten på denne forbindelsen påvirker hvordan man klarer å huske og bruke ordet (Leonard, 2014, s. 58). Ikke bare antall ord som eleven forstår (ordforrådets bredde), men også hvor godt han eller hun forstår dem (ordforrådets dybde) (Kieffer & Lesaux, 2012, s. 349 og s. 351), påvirker barnets forståelse av innholdet i muntlige samtaler og skriftlige tekster (Øzerk, 2016, s. 134). Innlæringen av ord og begreper avhenger av språklig input. Barn lærer ord både ved å høre dem og bruke dem selv i samtaler, og ved å få fortolkningsstøtte når det er ord de ikke forstår. I denne prosessen både dannes og leksikaliseres begrepene, det vil si at det er en gjensidig prosess der ord fremmer læringen av begreper, og omvendt (Golden, 2018, s. 193).

Det er vanskelig å si hva som er en typisk utvikling av ordforrådet på første- og andrespråket hos minoritetsspråklige elever i Norge, på grunn av at språkbruksmønstrene hos familiene med immigrantbakgrunn varierer mye, og består av ulike kombinasjoner når det gjelder bruken av

hjemmespråket og norsk (Fulland, 2016, s. 137). Språkbruksmønstrene kan endre seg med tid og alder, for eksempel kan et barn gå fra å være dominant på førstespråket i tidlig alder til å være dominant på andrespråket etter noen års skolegang (Golden, 2018, s. 200).

*Førstespråkutviklingen* avhenger av kommunikasjonspartnere som muliggjør bruk av førstespråket (Grosjean, 2008). I prinsippet følger utviklingen av *andrespråket* de samme stadiene som ved enspråklig utvikling. Gujord (2018) poengterer likevel at andrespråkutviklingen kjennetegnes av mye større individuell variasjon i læringstempo og læringsutfall sammenlignet med førstespråkutviklingen. Å lære ord i en minoritetssituasjon kan by på utfordringer. Minoritetsspråklige har mindre muligheter for å utvikle sitt eget morsmål, i og med at de møter morsmålet sitt kun i avgrensede sammenhenger. De har også mindre tilgang på opplæringspråket enn sine majoritetsspråklige jevnaldrende, noe som er problematisk da ordveksten hos barna avhenger både av kvantitet og kvalitet på den språklige innputten som finner sted (Golden, 2018, s. 195).

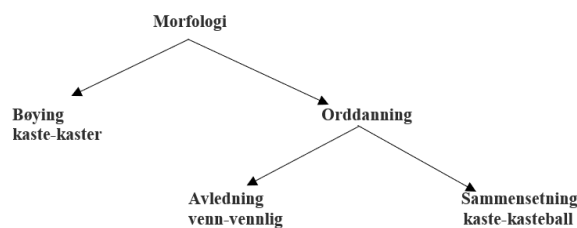
Ved skolestart ligger de majoritetsspråklige barna mye lengre fremme i sin ordforrådsutvikling på opplæringspråket enn de minoritetsspråklige (Hoff, 2018 s. 80). Studier av ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige barn viser også at de ofte skårer svakere på morsmålet sitt sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige (Hoff, 2018, s. 80; Monsrud et al., 2010, s. 48). Utviklingen av ordforråd på morsmålet kan forsinkes når man har immigrantbakgrunn av ulike årsaker, som mindre eksponering for morsmålet og morsmålet lavere status i samfunnet (Monsrud et al., 2010, s. 48). Ofte utvikler de minoritetsspråklige barna det som kan betegnes som et splittet ordforråd, det vil si at ordforrådet på morsmålet og på andrespråket bare er delvis overlappende, altså at barna ikke nødvendigvis mestrer de samme ordene på morsmål og på majoritetsspråket (Bjerkan et al., 2013, s. 66–67). Når elever med immigrantbakgrunn kartlegges på andrespråket vil de som gruppe prestere svakere enn enspråklige elever (Gunnerud, 2021; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013). Hvis man derimot tar høyde for språkferdighetene på begge språk, viser studier at forskjellene mellom enspråklige og flerspråklige utvalg reduseres betydelig (Bedore et al., 2005; Monsrud, 2022, s. 41).

Utvikling av ordforrådet har stor betydning fordi det påvirker både den muntlige og skriftspråklige utviklingen, inkludert utviklingen av leseforståelsen (Øzerk, 2016, s. 134). Selv etter flere år i skolen så tar ikke de minoritetsspråklige barna igjen de majoritetsspråklige når det gjelder størrelse på ordforråd på opplæringspråket (Kieffer & Lesaux, 2012). Avstanden mellom de barna som har et godt utviklet ordforråd og de som ikke har dette, blir

stadig større, siden videre ordforrådsutvikling bygger på det eksisterende ordforrådet hos barnet (Biemiller, 2005, s. 231). I et norsk longitudinelt studium konkluderes det med at selv om barna møter norsk allerede i tidlig barnehagealder, så trenger de oppfølging og tilrettelegging for å utvikle andrespråket på best mulig måte (Gujord et al., 2018, s. 119).

### 3.2 Morfologi

Som beskrevet ovenfor, består ordforrådet av ord. Hva er et ord? Et ord kan defineres som den minste enheten som kan utgjøre en ytring. Det er naturlig å tenke at ord betegner ett begrep, noe som understreker at ordet er en meningsbærende enhet (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 39–41). Ordet er morfologiens største enhet (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 27). Morfologi dreier seg om ordstruktur og beskriver hvordan ord er bygd opp av mindre deler. Morfologien kan deles inn i tre typer morfologiske relasjoner: bøyning, avledning og sammensetning (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 31).



**Figur 3.1** Morfologiens tre deler. Figur hentet fra «Innføring i norsk grammatikk: morfologi og syntaks» av Enger og Kristoffersen, 2000, s. 31.

Bøyning dreier seg om variasjoner i ett og samme ord som man får når man bøyer ordet. Da dannes det ikke nye ord, selv om ordet kan variere med hensyn til uttrykk og betydning, for eksempel *kaster* – *kastet*. Avledning og sammensetning dreier seg om å danne nye ord. Avledning vil si at et ord blir satt sammen med et element som ikke i seg selv er et ord, for eksempel *vennlig*. *Vennlig* er avledet av *venn* (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 31). Når to ord settes sammen til ett, snakker vi om sammensetning, for eksempel *kasteball*, som er satt sammen av de to ordene *kaste* + *ball* (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 31).

Den minste meningsbærende delen i språket kalles et *morfem* (Lyster, 2002, s. 262). Et ords mening er, mer eller mindre, kombinasjonen av meningene til ordets morfemer (Arnbak & Elbro, 2000, s. 229). Det finnes flere typer morfemer: røtter og affikser. Den minste delen av et ord som kan stå alene og gi mening kalles en rot. Affikser er av to typer: *avledningsaffikser*, som legges til røtter for å danne stammer og *bøyningsaffikser*, som legges til stammer for å

danne ord. En stamme er det som er felles for de forskjellige ordene innenfor et paradigme (Lind et al., 2000, s. 134). Som illustrasjon benyttes følgende substantivparadigme:

vennskap  
vennskapet  
vennskap  
vennskapene

Roten, den minste betydningsbærende enheten, i paradigmet er *venn*. Stammen i paradigmet utgjøres av roten *venn* og avledningsaffikset *skap*, som til sammen utgjør stammen *vennskap*. Avledningsaffikser som står etter roten, som det gjør i ordet *vennskap*, kalles suffikser. Avledningsaffikser kan også stå foran roten og kalles da prefikser. Eksempler på norske avledningsprefikser er *u-* (*uønsket*) og *be-* (*berike*) (Lind et al., 2000, s. 134). I substantivparadigmet over er bøyningsaffiksene *-et* (med betydningen bestemt form entall) og *-ene* (med betydningen bestemt form flertall). Prefikser og suffikser kalles også for bundne morfemer. De kan aldri være ord i seg selv som om de er meningsbærende ordenheter (Enger & Kristoffersen, 2000, s. 31).

### 3.2.1 Kjennetegn ved norsk morfologi

Nagy og Anderson (1984, s. 313) hevder at 60% av de ukjente ordene som elever møter i tekster og læreverk på 3.-9. trinn består av morfologisk komplekse ord. Dette var basert på undersøkelse av engelskspråklige tekster. Mye kan tyde på at dette gjelder også for det norske skriftspråket. Norsk er et indoeuropeisk språk, tilhørende den germanske undergruppen (Lyster et al., 2016, s. 1272). I skriftspråket som brukes i skolesammenheng finner man også i norsk mange ord med de samme prefiksene, suffiksene og avledningene som man ser i engelsk, for eksempel *unlycky-ulykkelig* eller *misunderstand-misforstå* (Lyster et al., 2016, s. 1272). I norsk finner man ofte ord med kombinerte affikser, som man for eksempel ser i ordet *u-be-hjelp-e-lig*. Denne typen ord er mer krevende å lære enn bøyninger og sammensatte ord, som opptrer hyppigere i dagligtale (Bratlie, 2021, s. 14). Den norske ortografien kan beskrives som semitransparent og morfo-fonetisk. Dette betyr at ordenes skrivemåte er i samsvar med morfemiske og fonologiske prinsipper (Lyster, 2002, s. 263). Forholdet mellom bokstavlyd og grafem i norsk er forholdsvis regelmessig, og morfologien kan i stor grad sies å påvirke ortografien (Lyster, 2002, s. 263). I norsk finner man mange sammensetninger som består av tre, fire eller enda flere rotord, for eksempel *ridestevnepåmeldingen* eller *sommerklærutstillingen* (Lyster, 2017). Sammensatte ord på norsk skrives uten mellomrom,



og er såkalt lukkede sammensetninger. Man kan enkelt lage nye sammensetninger, som selfieturist eller robotspøkelse (Bratlie, 2021, s. 14). For å bli en kompetent leser må barnet utvikle fonologisk bevissthet, men det er også nødvendig at barnet utvikler morfologisk bevissthet, og for eksempel klarer å se «ord-i-ord» og også forstår at det er det siste ordet i et sammensatt ord som gir meningsinnholdet til ordet (Lyster et al., 2016, s. 1272). Utvikling av morfologisk bevissthet har blitt viet lite oppmerksomhet i norsk skole (Lyster, 2002, s. 263, Lyster 2017).

### **3.3 Morfologisk bevissthet – en språklig bevissthetsferdighet med ulike aspekter**

Språklig bevissthet kan defineres som evnen til å fokusere på språkets forside og å bytte perspektiv fra språklig innhold til språklig form (Randen & Danbolt, 2018, s. 311). En person er språklig bevisst når han eller hun klarer å rette oppmerksomheten mot et konkret språktrekk og det dannes en mental representasjon av dette trekket (Bialystok, 2001, s. 127). Språklig bevissthet er et vidt begrep og omfatter ferdigheter som det å kunne dele ord inn i språklyder, å kunne telle ord i setninger, å kunne finne stavelser og morfemer i ord og å kunne hvorvidt en setning er grammatisk riktig (Lyster, 2002, s. 261). Gombert (1992) har utviklet en stadiemodell som beskriver hvordan barn utvikler språklig bevissthet. I første fase tilegner barnet seg grunnleggende språklige ferdigheter. I neste fase utvikler barnet det Gombert (1992) kaller epi-lingvistisk kontroll, der barnet får en funksjonell, men ubevisst kontroll over språket sitt. På dette stadiet vil barnet være i stand til å oppfatte at det er en misklang når det hører en setning som er grammatisk ukorrekt. Ifølge Gombert (1992) er dette en forutsetning for overgangen til neste fase, der barnet har utviklet språklig bevissthet. For at barn skal utvikle språklig bevissthet må det komme et krav utenfra om denne ferdigheten. Tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter står her i en særstilling, fordi de er aktiviteter som innebærer en bevisst manipulering av språket. Modellens siste fase beskriver automatisering av de språklige prosessene som barnet har lært (Gombert, 1992).

Gomberts (1992) modell er beskrivende også for utviklingen av morfologisk bevissthet, da morfologisk bevissthet er en av flere språklige bevissthetsferdigheter (Carlisle, 2003, s. 323). Utviklingen av morfologisk bevissthet henger sammen med utviklingen av fonologisk bevissthet, semantisk bevissthet og ortografisk bevissthet (Kuo & Anderson, 2006, s. 162). Morfologisk bevissthet dreier seg om å være bevisst ordenes morfologiske struktur og evnen til å manipulere morfemer (Carlisle, 1995, s. 194). I henhold til Deacon et al. (2017, s. 2), er det tre ulike aspekter ved morfologisk bevissthet: morfologisk strukturell bevissthet,

morfologisk analyse og morfologisk avkoding. De tre ulike dimensjonene ved morfologisk bevissthet dreier seg alle om manipulering med morfemer, men bevissthet rundt de ulike aspektene bidrar til ulike ferdigheter (Deacon et al., 2017, s.13) *Morfologisk strukturell bevissthet* gjelder barns bevissthet angående hvordan bøyde og avledede ordformer er bygget opp morfologisk, og gir barnet kunnskap om hvilken form av ordet som kreves avhengig av konteksten ordet står i (Deacon et al., 2017, s. 2). *Morfologisk analyse*, også kalt morfologisk problemløsning (Anglin et al., 1993, s. 39; Carlisle, 2000), dreier seg om evnen til å utnytte ords morfologiske struktur til å forstå meningen i ukjente ord (Deacon et al., 2017, s. 2). Nærmere bestemt at elevene utnytter kunnskap de har om affikser og rotord til å finne ut hva ord betyr (Manyak et al., 2018, s. 289). I takt med at barnet utvikler lese- og skriveferdighetene sine vil det benytte morfologisk analyse i stadig større grad (Carlisle, 2003, s. 323). *Morfologisk avkoding* refererer til evnen til å bruke morfemer til å finne ut hvordan man uttaler et ord (Deacon et al., 2017, s. 2). For eksempel kan et barn gjennom morfologisk avkoding finne ut hvordan man uttaler det morfologisk komplekse ordet «*mistanke*». En elev som har lært prefikset *mis*, vil kunne dele opp ordet *mistanke* i *mis* + *tanke*, ikke *mi* + *stanke*, noe som gjør det enklere for barnet å forstå hvordan ordet skal uttales. Hvis man under lesing avkoder ordet *mistanke* som *mi-stanke*, vil assosiasjonene som knyttes til leserens mentale leksikon være andre enn hvis leseren har kunnskap om prefikset *mis* og følgelig avkoder ordet som *mis-tanke*.

Nagy et al. (2014, s. 4) benytter begrepet morfologisk kunnskap som et paraplybegrep, der morfologisk bevissthet og morfologisk prosessering fungerer som to atskilte underbegreper. Carlisle (1995) poengterer at morfologisk bevissthet ikke kan utvikles uavhengig av barnets evne til å benytte morfologiske regler i talespråket, og barnets morfologiske bevissthet dermed alltid vil begrenses av dets morfologiske kunnskap. Utviklingen av morfologisk kunnskap og morfologisk bevissthet er en langvarig prosess, den starter i tidlig alder og fortsetter opp i voksen alder (Carlisle, 2003, s. 319). Studier som gjelder enspråklige barn, viser at de mestrer de ulike morfologiske prosessene på forskjellig tidspunkt i utviklingen. I løpet av tidlig barneskolealder erverves de fleste prinsippene for bøyning, mens utviklingen av avledningsmorfologi begynner både senere og tar lengre tid (Kuo & Anderson, 2006, s. 164-165). Dette kan forklares med at det å bruke og forstå komplekse ordformer krever at man klarer å koordinere prosesseringen av ulike språklige forhold som fonologi, semantikk, syntaks og morfologi (Carlisle, 2003, s. 319).

### 3.3.1 Morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever

Det har vært lite forsket på utvikling og bruk av språklig bevissthet hos elever som begynner å lære et nytt språk etter at ett eller flere førstespråk er etablert (Randen & Danbolt, 2018, s. 311-312). Ifølge (Bratlie et al., 2022a, s. 641) ser det ut til at morfologisk bevissthet er det språkområdet hos minoritetsspråklige barn som det er minst forsket på. Morfologisk bevissthet dreier seg både om metaspråklig kunnskap om ord og ordmeninger, altså generell ordkunnskap, men begrepet kan også sees relatert til spesifikk kunnskap om individuelle ord (Kieffer & Lesaux (2012, s. 351). Dette er interessant relatert til elever med et hjemmespråk som avviker fra opplæringspråket. Denne elevgruppen kan ha en bedre utviklet kunnskap om ord, såkalt generell ordkunnskap, enn hva man skulle anta ut fra deres ordforråd på opplæringspråket. Dette tyder på at tospråklighet kan gi fordeler når det gjelder språklige bevissthetsferdigheter (Kieffer & Lesaux, 2012, s. 367), og at språklig bevissthet utviklet på ett språk kan brukes i utvikling av språklig bevissthet på et annet språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 323) Elevene finner trolig mer støtte i hjemmespråket når det gjelder morfologisk bevissthet enn for spesifikke ordmeninger, fordi morfologisk bevissthet i større grad er relatert til deres generelle ordkunnskap på hjemmespråket (Kieffer & Lesaux, 2012a, s. 367).

Morfologi har en spesiell posisjon i språket fordi det befinner seg i skillet mellom meningsrelaterte og kodebaserte språkferdigheter. Morfologi har fellestrekk med kognitive prosesser som foregår både i ordforrådslæring (kategorisering og etablering av semantiske nettverk) og i kode-relatert læring (segmentering og kombinatoriske ferdigheter) (Bratlie, 2021, s. 22). Studier viser at minoritetsspråklige elever skårer svakt på meningsbaserte ferdigheter på majoritetsspråket, men oppnår resultater på nivå med de majoritetsspråklige når det gjelder kodebaserte ferdigheter (Bratlie, 2021, s. 22). Det er altså lite forskjell på de to elevgruppene når det gjelder avkodingsferdigheter, men store forskjeller i ordforrådsferdigheter (Bratlie, 2021, s. 51; Melby-Lervåg & Lervåg, 2013, s. 1). En vanlig forklaring på hvorfor minoritetsspråklige elever skårer på linje med majoritetsspråklige på kodebaserte ferdigheter, er at kodebaserte ferdigheter overføres i større grad enn meningsbaserte fra førstespråket til andrespråket (Melby-Lervåg & Lervåg, 2011, s. 129). Hvis man tenker på morfologisk bevissthet som en kodebasert ferdighet, vil det da være naturlig å tenke at minoritetsspråklige elever skårer på linje med majoritetsspråklige når det gjelder morfologisk bevissthetsferdigheter på andrespråket. Flere studier viser imidlertid at elever med minoritetsbakgrunn har svakere utviklet morfologisk bevissthet og mindre kunnskap om morfologi på andrespråket enn majoritetsspråklige jevnaldrende (Aukrust, 2005,

s. 42; Bratlie et al., 2022a, s. 636; Lervåg & Aukrust, 2010, s. 620; Karlsen et al., 2017, s. 402). Her kan forklaringen ligge i at morfologi også er en meningsbasert ferdighet, og at semantiske og grammatiske trekk ved morfologi er utfordrende for minoritetsspråklige elever å lære (Bratlie et al., 2022a, s. 636).

### **3.3.2 Hvordan relaterer morfologisk bevissthet seg til utviklingen av ordforrådet?**

Som definisjonen av ordforråd i underkapittel 1.3.3 viser, er ordforråd nært sammenbundet med morfologisk bevissthet, og flere har stilt spørsmålet om det er mulig å behandle morfologi og ordforråd som atskilte begreper (Bratlie, 2021, s. 18). En nyansering av begrepet ordforråd er nødvendig for å forstå hva som skiller språkområdene, noe som igjen vil være viktig når man vurderer hvorvidt morfologisk bevissthet kan utvikle ordforrådet. Begrepet ordforråd betegner de ordmeninger en person innehar (Lyster, 2009, s. 233; Stahl & Nagy, 2005, s. 3), men ordforrådet består ikke nødvendigvis av *alle* ordene man bruker og forstår. Når man skal fastslå omfanget av ordforrådet til en person, er det nemlig vanlig å kun telle ordrøtter, altså ord som består av ett enkelt morfem (Lyster, 2009, s. 233). I kartleggingen av ordforrådstørrelse teller man ikke morfologisk komplekse ord, det vil si alle bøyde, avledede og sammensatte former av ordet. Tanken er at når man kan rotformen av et ord, for eksempel *ønske*, så vil man også forstå bøyde former av dette ordet, som *ønsket* eller *ønskene*, avledede former som *uønsket* eller *ønskelig* eller sammensatte former som *ønskebrønn*. Dermed blir det tilstrekkelig å kun telle rotformer ved kartleggingen av ordforråd. At man kun teller røtter knyttes til teorien om at det kun er rotordene som lagres som distinkte enheter i det mentale leksikon, altså det området av langtidsminnet som står for langvarig lagring av ord og uttrykk (Lind et al., 2000). Morfologisk komplekse ord lagres ikke, men produseres ved å benytte morfologiske regler. I denne teorien, såkalt *generativ grammatikk*, antar man at hjernen følger økonomiprinsippet og lagrer minst mulig (Lind et al., 2000, s. 203). Denne teorien viser hvordan man kan trekke et skille mellom ordforråd og morfologi ved at man skiller mellom ord som er lagret som enheter i leksikon, og det kanskje uendelig antall ord som man kan danne ved å benytte morfologisk regler (Lieber, 2021).

Tilhengere av det som kalles *kognitiv grammatikk* mener derimot at lagringskapasiteten i hjernen er uendelig (Lind et al., 2000, s. 203). Kognitiv grammatikk-tilhengere hevder at alle ordformer, også de morfologisk komplekse, lagres som distinkte enheter i et assosiativt mentalt nettverk (Ullman, 2001). Dette utfordrer synet på morfologi som en selvstendig språklig modul. Her mener man at såkalte morfologiske «regler» ikke er annet enn

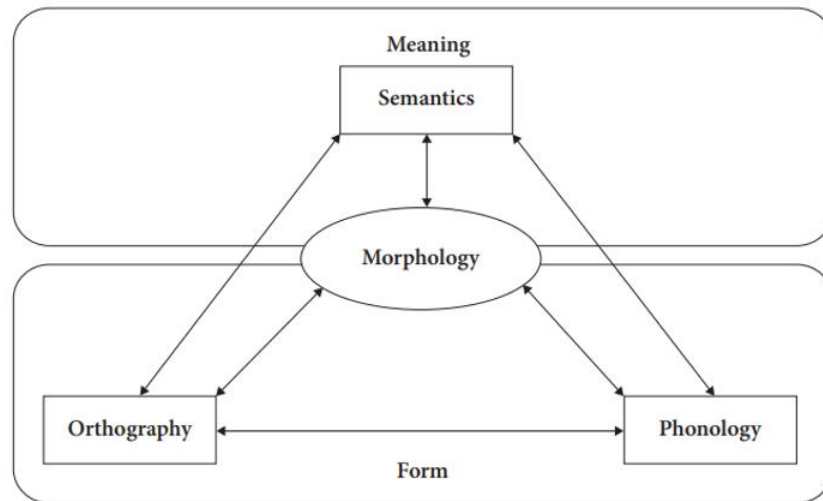
beskrivelser av mønstre i språket. Man lærer å forstå nye ord ikke ved å benytte morfologiske regler, men ved å gjenkjenne likheter mellom frekvente ordformer (Ullman, 2001, s. 42). De motstridende teoriene om hvordan ord er organisert i vårt mentale leksikon, gjennom lagring eller regler, gir implikasjoner for hvordan man tenker at utviklingen av morfologisk bevissthet og ordforråd er relatert til hverandre.

Noen forskere mener morfologisk bevissthet bidrar til å utvikle ordforrådet (Nagy et al., 2014, s. 6). Imidlertid finnes det også forskning som viser et reversert retningsforhold, altså at ordforrådet har betydning for utviklingen av morfologisk bevissthet. Barn med et godt utviklet ordforråd vil ha større tilgang på vanlige morfemer og morfologiske regelmessigheter og dermed ha tilgang på flere eksempler som de kan utlede morfologiske mønstre fra, noe som virker positivt inn på danningen av ordmening (Sparks & Deacon, 2015, s. 2). Andre studier viser at det er et gjensidig forhold mellom vekst i ordforråd og vekst i morfologisk bevissthet (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139). Forskningsresultatene er altså blandede når det gjelder hvorvidt morfologisk bevissthet bidrar til vekst i ordforråd (Nagy et al., 2014, s.6; Kirby & Bowers, 2017, s. 439), eller om ordforrådet fungerer som et grunnlag for utviklingen av morfologisk bevissthet (Sparks & Deacon, 2015, s. 2), eller om forholdet mellom utvikling av ordforråd og utvikling av morfologisk bevissthet er gjensidig (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139). Forskningsresultatene tyder på at det kan være problematisk å behandle morfologi og ordforråd som atskilte begreper. Uansett hvordan morfologisk bevissthet og ordforråd er relatert til hverandre, så ser man at forholdet er tett (Bratlie, 2021, s. 18).

### **3.3.3 Morfologi som «binding agent»**

Synet på at relasjonen mellom morfologi og ordforråd er tett, støttes av Kirby & Bowers (2017). De har utviklet *binding agent*-modellen (Kirby & Bowers, 2017, s. 440), som viser at morfologi forenkler integreringen av våre mentale representasjoner av ord og dermed støtter utviklingen av ordforrådet, i tillegg til andre språkferdigheter. Modellen er basert på Perfettis (2007) hypotese om leksikalsk kvalitet (Perfetti, 2007, s. 357). Perfettis (2007) leksikalske hypotese hevder at dersom ord er lagret i det mentale leksikon på en slik måte at ordenes form og mening er godt representert, det vil si holder høy leksikalsk kvalitet, så vil ordene raskt og enkelt kunne identifiseres og bearbeides. Ordets leksikalske kvalitet avgjøres av ens kunnskap om ordets ortografiske, fonologiske, semantiske og grammatiske egenskaper (Perfetti, 2007, s. 360). Ordforrådets leksikalske kvalitet påvirker leseferdighetene, både ordavkodingen og leseforståelsen (Perfetti, 2007, s. 357). På bakgrunn av denne hypotesen utviklet Kirby og

Bowers (2017, s. 440) en modell som viser hvordan morfologi kan fungere som et bindeledd i utviklingen av ulike språklige ferdigheter. Kunnskap om morfologi gir ledetråder både når det gjelder å forstå ords mening (via ortografi og fonologi), hvordan man skal stave ord (via semantikk og fonologi) og hvordan man skal uttale et ord (via ortografi og semantikk) (Kirby & Bowers, 2017, s. 440).



**Figur 3.2 Binding agent-modellen.** Fra «Morphological Instruction and Literacy. Binding phonological, orthographic, and semantic features of words» av J.R. Kirby og P.N. Bowers, 2017, i Cain et al., «Theories of Reading Development», John Benjamins Publishing Company, p. 440.

Modellen viser dermed hvordan morfologi knytter ortografi, fonologi, og semantikk til hverandre og også fungerer som et forsterkende bindeledd der kunnskap om morfologi bidrar til bedre ordforrådlæring, bedre lese- og staveferdigheter og bedre leseforståelse (Kirby & Bowers, 2017, s. 439). Modellen er absolutt aktuell innfor en norsk kontekst. Som beskrevet over, finner man i norsk ofte og gjerne lange, sammensatte ord. Evnen til å kunne se «ord i ord» blir dermed viktig for avkodingshastigheten når barnet leser, og morfologisk bevissthet påvirker dermed de tekniske leseferdighetene (Lyster, 2017). Videre påvirker morfologien både hvordan norske ord skrives (ortografi) og uttales (fonologi), og kjennskap til morfologiske prinsipper blir her viktig (Lyster, 2002, s. 263). Kunnskap om morfologi gjør det også enklere å forstå norske ords meningsinnhold (semantikk). For eksempel gir kjennskap til affikset «mis» en rekke ord motsatt betydning (for eksempel mis-unne, mis-forstå, mis-tro) (Lyster, 2017). I denne masteroppgaven legges Kirby og Bowers (2017) *binding agent* -teori til grunn for forståelsen av morfologisk bevissthet som en språklig ferdighet som er avgrenset fra ordforråd, men samtidig tett sammenvevd med ordforrådsutviklingen.

### 3.4 Morfologisk bevissthet som strategi for ordforrådsutvikling

Nagy og Anderson (1984, s. 325) understreker betydningen som morfologisk bevissthet har for å forstå betydningen av ord, altså ordmening. På grunn av den tette forbindelsen mellom ortografiske, fonologiske, semantiske og morfologiske representasjoner i det mentale leksikon, vil kunnskap om meningsbærende morfemer kunne bidra til forståelsen av ords meningsinnhold (Nagy et al., 2014, s. 6), noe som også trekkes frem i binding agent-teorien (Kirby & Bowers, 2017, s. 439). I henhold til Nagy et al. (2014, s. 6) kan morfologisk bevissthet i tillegg bidra til å utvikle ordforrådet gjennom bruk av såkalt morfologisk analyse (jmfør underkapittel 3.3). Fordi morfemer er meningsbærende enheter, kan kunnskap om ulike morfemer, og kunnskap om morfologiske mønstre, brukes til å finne ut betydningen av ukjente ord. På sikt vil kan derfor morfologisk bevissthet føre til økt ordforråd (Nagy et al. (2014, s.6).

For eksempel kan ordet *uvennlig* forstås gjennom problemløsning der man trekker ut ordmeningen av hele ordet basert på forståelse av de ulike meningsfulle elementene av ordet (*-u*, *-venn*, *-lig*). I tillegg kan barnet også produsere eller skape nye ord, som *elefant-isk*, basert på kunnskap om morfemer og det morfologiske systemet (Bratlie, 2021, s. 18). Figur 2 viser hvordan kjennskap til avledningsaffikset *-ist* kan bidra til å kunne forstå en rekke ulike ord som består av samme morfem og dermed tilhører samme morfologiske familie (Bratlie et al., 2022a, s. 617).

Aktiv	
Journal	
Gitar	
Pian	
Sykl	
Flor	
Tur	
Optim	
Humor	
Spesial	
Real	
Alpin	
Femin	
Ego	
	<b>-ist</b>
	`person som utfører eller er opptatt av noe`

Figur 3.3 Affikset *-ist*, basert på Bratlie et al., (2022a, s. 617)

### 3.5 Er morfologisk bevissthetstrening nødvendig?

På slutten av barneskolen og på ungdomsskolen øker den språklige kompleksiteten i tekstene som benyttes i undervisningen, og for å forstå innholdet i tekster i for eksempel samfunnsfag og naturfag krever det at man har et godt utviklet akademisk ordforråd (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 135). I løpet av de fire første skoleårene utvikler elevene med immigrantbakgrunn grunnleggende ferdigheter på opplæringspråket som er tilstrekkelig for å kunne kommunisere med klassekamerater og lærere, men de utvikler ofte ikke det akademiske ordforrådet de trenger for å forstå tekstene de møter i skolen. Som gjort rede for i kapittel 1, skårer de minoritetsspråklige elevene i Norge lavere på leseprøver enn majoritetsspråklige elever, og årsaken til dette kan legges til et svakt ordforråd (Dørum & Hanssen, 2018, s. 7; Lervåg & Aukrust, 2010; Lyster, 2017). Forskjellene man ser i ordforrådsferdigheter blant de to elevgruppene, minskes hvis man tar ordforrådet på begge språk i betraktning og vurderer de distribuerte ordforrådsferdighetene hos minoritetsspråklige elever (Monsrud, 2022, s. 41). Likefullt er det norsk som er opplæringspråket i Norge.

Alle elever vil dra nytte av ulike muntlige og skriftlige aktiviteter som fremmer faglig ordforråd, men for minoritetsspråklige elever som skal tilegne seg opplæringspråket, kan det være helt nødvendig. Flere forskere mener at minoritetsspråklige elever har behov for veloverveid, målrettet språkopplæring for å utvikle det akademiske ordforrådet på andrespråket (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 135; Nagy et al., 1987, s. 266). Forskning angående språklæring hos majoritetsspråklige elever viser at gjentatt, tilfeldig eksponering for ord fører til økning av ordforrådet (Biemiller & Boote, 2006, s. 45). Det er imidlertid viktig å merke seg at dette nødvendigvis ikke er tilfelle for minoritetsspråklige elever som skal lære opplæringspråket. I henhold til Nagy et al. (1987, s. 266) forutsetter tilfeldig læring av ord ut fra konteksten at man allerede har kunnskap om en høy andel av ordene som benyttes i omgivelsene. Når mange av disse ordene er enten ukjente, morfologisk komplekse eller innholdsmessig avanserte, er det lite sannsynlig at slik tilfeldig læring skjer.

Majoritetsspråklige elever kan også møte ord de ikke forstår i tale eller tekst, men har da gode muligheter for å likevel kunne trekke ut meningen av det som kommuniseres ved at de tolker de ukjente ordene i lys av de ordene de kan. Denne strategien kan være vanskelig å utnytte for minoritetsspråklige elever med et svakt ordforråd (Nagy et al., 1987, s. 266). Det blir dermed viktig å lære de minoritetsspråklige elevene andre strategier enn bruk av kontekst for å utvikle ordforrådet. Minoritetsspråklige elever må utstyres med effektive strategier for å lære nye ord. Forskere har studert hvilke strategier elever som lykkes i skolen bruker naturlig når de



lærer ord på egen hånd. Kieffer og Lesaux (2007, s. 137) fant gjennom sin forskning ut at morfologi er et slikt verktøy.

Innenfor andrespråksforskningen er det ulike meninger om i hvilken grad undervisningen bør sette søkelyset direkte på språkets form (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Det er enighet om at det bare er noen enkle hovedmønstre det kan undervises direkte om, for øvrig skjer språktilegnelsen gjennom gjentatte erfaringer med språket i bruk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Annen forskning tyder på opplæring i morfologiske ferdigheter er av stor betydning for minoritetsspråklige elever (Bratlie et al., 2022a, s. 617). Opplæring i enkeltord har liten effekt, og det er derfor mer hensiktsmessig å utstyre elever med metoder som gjør det mulig for dem å forstå meningen i ord på egen hånd, som morfologisk analyse (Bratlie et al., 2022a, s. 636; Nagy & Anderson, 1984, s. 325). I sin analyse av tekster i engelskspråklige læreverker hevder Nagy og Anderson (1984) at hvis elevene får opplæring i morfologisk analyse får de mulighet til å utvikle ordforrådet sitt betraktelig. For hvert ord et barn lærer antar Nagy og Anderson (1984, s. 304) at det vil være i snitt ett til tre relaterte ord som barnet vil kunne forstå betydningen av, avhengig av hvor godt barnet mestrer å bruke kontekst og morfologi til å utlede ordenes betydning.

Flere forskere hevder at flerspråklighet er gunstig for utvikling av språklig bevissthet, fordi det gir direkte tilgang på ulike språk og muligheter for å sammenligne språktrekk (Cenoz & Gorter, 2021, s. 1; Cummins, 2000, s. 174; Kim et al., 2015, s. 347; Randen & Danbolt, 2018, s. 311). I og med at morfologi består av både meningsrelaterte og kodebaserte elementer er det naturlig å tenke at det er enklere å utvikle morfologisk bevissthet enn ordforråd (Bratlie et al., 2022a, s. 618). Morfologi dreier seg om et avgrenset antall meningsfulle språklige elementer som man møter gjentatte ganger. Ordforråd derimot dreier seg om et ubegrenset antall enkeltord som må memoreres (Bratlie, 2021, s. 22). Forskningsresultater fra en større metaanalyse (Bratlie et al., 2022a) viser likevel at minoritetsspråklige elever har svakere morfologiske ferdigheter på opplæringsspråket sammenlignet med majoritetsspråklige jevnaldrende. Minoritetsspråklige elever ikke ser ut til å utvikle morfologisk bevissthet på et nivå tilsvarende deres majoritetsspråklige klassekamerater gjennom ordinær undervisning (Bratlie et al., 2022a, s. 636), og at morfologisk bevissthetstrening dermed er å anbefale. Flere norske forskere understreker også betydningen av å gi barn opplæring i morfologi, fordi morfologisk bevissthet kan predikere både utvikling av ordforråd og leseforståelse (Bjerkan et al., 2013, s. 22–23; Bratlie, 2021; Lyster, 2017). Likevel ser man at skolene ofte utelater opplæring i morfologiske ferdigheter (Lyster, 2017).

### **3.5.1 Utforming av morfologisk bevissthetstrening for minoritetsspråklige elever**

Morfologisk bevissthetstrening dreier seg om å vekke elevens interesse for og oppmerksomhet rundt ords oppbygning. En sentral del av morfologisk bevissthetstrening vil være å oppøve elevenes ferdigheter i morfologisk analyse, altså at de lærer å utnytte kunnskap om morfemer til å finne ut ords betydning (Deacon et al., 2017, s. 2; Manyak et al., 2018, s. 289). I skolen finnes det få (om noen) læremidler som er utviklet med tanke på å stimulere språklig bevissthetsferdigheter hos elever med ulike språkbakgrunner (Randen & Danbolt, 2018, s. 319). Forskningen legger ulike prinsipper til grunn for hvordan man kan utvikle morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever. Som gjort rede for i underkapittel 3.3, viser forskning at morfologisk bevissthet er en språklig bevissthetsferdighet som kan overføres på tvers av språk, men dette forutsetter at skolen tilrettelegger for elevens flerspråklige utvikling (Randen & Danbolt, 2018, s. 323). Dette kan man gjøre gjennom såkalt pedagogisk transspråking. Tilhengere av pedagogisk transspråking understreker at det er av stor betydning at pedagoger legger opp til aktiv bruk av elevenes lingvistiske kompetanse og inntar en flerspråklig tilnærming til undervisningen (García & Wei, 2019, s. 30-31). I Norge uttrykker de fleste lærere at de er positive til flerspråklighet, men de er usikre på hvordan de skal fremme flerspråklighet i sine klasserom (Krultaz & Iversen, 2020, s. 372-374).

Morfologisk bevissthet kan styrkes gjennom pedagogisk transspråking, hvor man lærer elevene å sammenligne morfologien i språkene som inngår i deres lingvistiske repertoar ved å se på morfologiske likheter og ulikheter i språkene som de benytter (Cenoz & Gorter, 2021, s. 1; Leonet et al., 2020, s. 41). Transspråking kan være nyttig når det gjelder morfologisk bevissthet fordi elevene kan ta utgangspunkt i språket (eventuelt språkene) de kjenner best og relatere kunnskapen de har om hvordan ord dannes der til språket de skal lære (Leonet et al., 2020, s. 44). En slik språklig overføring på tvers av språk, såkalt krysslingvistisk overføring, kan også finne sted der språkene er typologisk forskjellige (Ke & Xiao, 2015, s. 375). Den morfologiske bevissthetstreningen kan være lekpreget, ved at elevene får i oppgave å lage sitt eget språk, som man gjorde i prosjektet «Lek med isbjørnspråket» (Danbolt & Kulbrandstad, referert i Randen & Danbolt, 2018, s. 321). Der fant man at undervisning på tvers av språk kan bidra til økt språklig bevissthet. Undervisningsopplegget gikk ut på at elevene skulle lage et fantasispråk med ord og bøyingsformer som de konstruerte sammen gjennom en classesamtale. Dette medførte at elevene utviklet flertallsformer og gjorde eksplisitte språksammenligninger (Randen & Danbolt, 2018, s. 321). Foreldre til minoritetsspråklige elever kan med hell trekkes inn i den morfologiske bevissthetstreningen som en positiv

ressurs med tanke på å utvikle barnas språklige bevissthet på tvers av språk. For eksempel kan man med hjelp av foreldrene lage flerspråklige ordbøker der man sammenligner ordformer i ulike språk (Randen & Danbolt, 2018, s. 330).

Man kan også ta utgangspunkt i morfologien på opplæringspråket i den morfologiske bevissthetstreningen, og unnlate å trekke inn hjemmespråket. Her presenteres prinsipper for en slik type morfologisk bevisstrening, basert på norsk (Brinchmann et al., 2016) og amerikansk (Kieffer & Lesaux, 2007) forskning. Treningen bør skje innenfor en meningsfull kontekst og være del av en rik og målrettet ordforrådsopplæring (Brinchmann et al., 2016, s. 14; Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139). For eksempel kan man ta utgangspunkt i en tekst, som man leser sammen med elevene og diskuterer innholdsmessig, for så å velge ut noen ord fra denne teksten, såkalte målord, som man jobber med relatert til morfologi (Brinchmann et al., 2016, s. 15). Det er hensiktsmessig å sette søkelyset på sammenhenger mellom ord, basert på deres felles rotord og affikser (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 140). Det er viktig å lære elevene å bruke morfologi som en kognitiv strategi der man bryter ned ordet i de ulike morfemene ordet består av, for å finne ut ordets betydning (Brinchmann et al., 2016, s. 44; Kieffer & Lesaux, 2007, s. 140). Elevene bør lære spesifikk kunnskap om morfologi, som kunnskap om affikser, og kunnskap om hvordan ord kan endre form gjennom bøyning eller avledning (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139-141). Morfologisk bevissthetstrening kan ha en lekpreget form ved å for eksempel la elevene gjøre ordpuslespill, der de skaper forskjellige ord ved å kombinere prefiks, rotord og suffiks, eller at de selv lager sammensatte ord med de utvalgte ordene for opplæringen (Brinchmann et al., 2016, s. 44). For eksempel kan elevene få ord-sorteringsoppgaver, ved at de skal finne ord som tilhører samme morfologiske familie som ett av målordene, eller de kan lete etter ord med samme affikser (Brinchmann et al., 2016, s. 44). Oppgaver som dreier seg om å gruppere ord i ordfamilier, kan foregå ved at elevene jobber sammen i grupper, får utdelt et rotord og får poeng etter hvor mange ulike ord de klarer å lage basert på rotordet. For eksempel kan elevene få utdelt rotordet *lykke*, og sammen finne ut at da kan man lage en ordfamilie med følgende ord: lykkeligere, ulykkelig, lykke, lykkeligst, ulykke (Manyak et al., 2018, s. 297). Elevene kan også få utfyllingsoppgaver der de skal fylle inn riktig avledet form av et målord (Brinchmann et al., 2016, s. 44).

## 4 Metodedel

I forskningsprosjekter er det problemstillingen som er retningsgivende for valg av forskningsmetode (Kleven & Hjordemaal, 2018). Problemstillingen for denne oppgaven innebærer et litteraturstudium. Under følger en redegjørelse for valg av vitenskapsteoretisk ståsted og metode, før forskningsprosessen gjennom ulike faser beskrives. Avslutningsvis gjøres det rede for etiske og kvalitetsmessige overveielser om er gjort i gjennomføringen av dette studiet.

### 4.1 Kvalitativ forskningstradisjon

Masterprosjektet er plassert innenfor den kvalitative forskningstradisjonen som har sitt opphav i fenomenologien og hermeneutikken (Jakobsen, 2021, s. 260). Kvalitativ forskning kjennetegnes av en søken etter forståelse av sosiale fenomener innenfor et avgrenset område (Johannessen et al., 2021, s. 93; Thagaard, 2018, s. 15). Det enkelte, som for eksempel en gruppe mennesker, et samfunn eller en prosess, skal studeres i sin naturlige sammenheng eller kontekst (Jakobsen, 2021, s. 260). Datamaterialet i kvalitative studier utgjøres av tekst fra samtaler eller observasjoner (Malterud, 2002, s. 2468). I dette masterprosjektet er det 14 tidligere publiserte artikler som utgjør datamaterialet, og de utvalgte artiklene er empiribaserte kvalitative undersøkelser. Gjennom tematisk analyse av resultatene i de ulike artiklene etterstrebes det å fange kompleksiteten i de ulike studiene som utgjør datamaterialet for prosjektet.

Litteraturstudien undersøker hvordan man gjennom morfologisk bevissthetstrening som del av språkopplæringen i skolen, kan lære elever å bruke morfologisk bevissthet som en strategi for å utvikle ordforrådet på andrespråket. Morfologisk bevissthet, en språklig bevissthetsferdighet (Kieffer & Lesaux, 2012), kan ansees som et sosialt fenomen fordi språklige ferdigheter utvikles i samspill med andre (Golden, 2018, s. 193). I denne studien belyses fenomenet morfologisk bevissthet innfor den sosiale sammenhengen som elevene befinner seg i, altså skolen. Studier som omtaler betydningen av å trekke hjemmespråket inn i den morfologiske bevissthetstreningen inngår også i datamaterialet, noe som ser morfologisk bevissthet i lys av en annen kontekst elevene også inngår i, nemlig deres språkbakgrunn og hjemmemiljø. Fenomenet som studeres, altså morfologisk bevissthet og ordforråd på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever, studeres dermed i ulike kontekster. På bakgrunn av det som her er omtalt, opplevdes det som hensiktsmessig å ha en kvalitativ tilnærming til dette masterprosjektet.

## 4.2 Konstruktivistisk forskningsparadigme

I henhold til Willis (2007, s. 8) er et forskningsparadigme et omfattende rammeverk som utgjøres av forskerens antakelser om verden, som igjen legger grunnlaget for forskningen innenfor et område. Konstruktivismen oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 40–41). Forskerens beskrivelser av sosiale fenomener er også konstruerte da forskeren alltid presenterer en spesifikk versjon av en sosial virkelighet (Bryman, 2016, s. 29). Innenfor det konstruktivistiske paradigmet ser man på omverdenen som kompleks, det finnes flere sannheter. En og samme virkelighet kan alltid beskrives ut fra ulike perspektiver (Malterud, 2002, s. 2468). Denne masteroppgaven er plassert innen relativistisk ontologi, som anerkjenner at det finnes et mangfold av lokale virkeligheter (Guba & Lincoln, 2000, s. 1068).

Videre er oppgaven plassert innenfor subjektivistisk epistemologi og legger til grunn et kunnskapssyn der kunnskap utvikles og konstrueres gjennom samhandling (Guba & Lincoln, 2000, s. 1068). Kunnskap betraktes ikke som noe absolutt, men noe som hele tiden er i endring. Kunnskap anses som et mellomliggende forhold mellom forskeren og den sosiale virkeligheten som studeres (Bryman, 2016, s. 29). Samhandler med tekster er en sentral del av forskningsprosjektet mitt. Gjennom denne samhandlingen er det blitt konstruert kunnskap. Kunnskapen som her er blitt dannet, vil siden kunne endres ved at det kommer nye studier på emnet. Det opplevdes derfor som naturlig å plassere dette masterprosjekt innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet.

## 4.3 Metodologi: hermeneutikken

Metodologi refererer til filosofier som viser hvordan innsamling av kunnskap bør foregå. (Killam, 2013, s. 9). Med utgangspunkt i min ontologiske og epistemologiske posisjonering ble hermeneutikken valgt som *metodologi* for masteroppgaven. Tolkning av tekster er opphavet til hermeneutikken, og hermeneutikk betyr forståelselære eller fortolkningslære (Krogh, 2014, s. 10). Innen hermeneutikken er det to hoved tradisjoner: metodehermeneutikken og ny-hermeneutikken (Jakobsen, 2021, s. 116). I dette forskningsprosjektet settes søkelyset på ny-hermeneutikken, representert ved Gadamer (1989). Mening eller forståelse sees på som en toveis kommunikasjon mellom det som skal

forstås og den som forstår (Gadamer, 1989). Ved at noe søkes forstått, oppstår meningen i møtet mellom det som skal forstås og den som forstår (Jakobsen, 2021, s. 121).

To viktige begreper i Gadamer (1989) hermeneutikk er *fordommer* og *forforståelse*.

Fordommene våre er produktet av tiden vår (Gadamer, 1989). Vår forståelse skapes av vår egen periode, menneskene er altså et produkt av sin tid. Det er likevel mulig å forstå fortiden, gjennom fordommene, som dermed blir en positiv forutsetning for forståelse. Det grunnlaget leseren har for å forstå en tekst, kaller Gadamer (1989) for leserens forforståelse.

Forforståelsen vil alltid prege hvordan leseren fortolker teksten, samtidig er forforståelsen nødvendig for å kunne forstå teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189–190). Gadamer (1989) videreutvikler læren om *den hermeneutiske sirkel*, en tanke som Flacius introduserte allerede på 1500-tallet (Krogh, 2014, s. 24). Helheten må forstås i lys av delene, og delene må forstås i lys av helheten, sier Gadamer i samsvar med Flacius (Gadamer, 1989, s. 269).

Imidlertid trekker Gadamer (1989) også leseren inn sirkelen, og understreker at forståelsen av teksten preges av leserens fordommer og forforståelse. Forståelse blir da et forhold mellom leser og tekst, der begge er preget av historiske forhold (Krogh, 2014, s. 24). All mening må forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Gadamer (1989) understreker historiens betydning ved å si: «*In fact history does not belong to us; we belong to it*» (Gadamer, 1989, s. 276). Leserens personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn legger dermed premissene for hvordan han eller hun forstår og fortolker teksten.

Gadamer (1989) utdyper begrepet *horisont* ved å anse det som et bilde på hva forståelse er (Krogh, 2014, s. 53–54). Horisonten innebærer delte forutsetninger som er felles for en kultur eller tidsperiode, og den hermeneutiske sirkel blir da et forhold mellom to horisonter.

Horisonten er alltid med oss og beveger seg konstant for å oppnå ny erkjennelse (Krogh, 2014, s. 53–54). Når det gjelder lesing av tekster, understreker Gadamer (1989) betydningen av det han kaller *horisontsammensmelting*, der leserens og tekstens horisonter smelter sammen i en sannhet. Gjennom lesing utvides og opplyses leserens horisont fordi teksten bidrar til at leseren utvikler nye perspektiver. Ved å lese tekster kan man dermed få satt sine fordommer på prøve (Jakobsen, 2021, s. 116). Teksten vil ha en dominerende rolle i en horisontsammensmelting mellom leser og tekst. All tekstforståelse bygger på et forhold mellom spørsmål og svar (Gadamer, 1989). Teksten stiller spørsmål, og leseren finner svar. For å forstå teksten må leseren få tak i disse spørsmålene. Dermed kan forståelsen av teksten sees på som en spiralbevegelse, der forståelsen stadig beveger seg videre og forståelseshorisonten er i kontinuerlig endring. Dette innebærer at man aldri kan nå en endelig

forståelse av en tekst, fordi leserens oppfatninger vil alltid kunne revideres og endres (Krogh, 2014, s. 68–70).

#### **4.3.1 Litteraturstudium som en hermeneutisk forståelsesprosess**

Tolkning og forståelse ligger til grunn for utføringen av dette litteraturstudiet. Prosessen med å gjennomføre et litteraturstudium er interaktiv og gjentakende, der målet er å få mer nyansert forståelse om et emne. I henhold til hermeneutisk tankegang antar man ikke at endelig forståelse kan oppnås, men setter i stedet søkelys på prosessen der forståelsen utvikles. Når man leser en artikkel, oppnår man ikke forståelsen av artikkelen isolert sett. Leseren fortolker artikkelen utfra konteksten av andre artikler. Forståelsen av den aktuelle litteraturen blir videre påvirket av hver ny artikkel som leses og fortolkes. Prosessen kan sees i lys av den hermeneutiske sirkelen, ved at forståelsen av en del relaterer seg til forståelsen av en større helhet og omvendt (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010, s. 132). Relatert til dette masterprosjektet, oppleves dette som gjeldende. I arbeidet med litteraturstudiet, har jeg brukt mye tid på å lese både teoretiske bøker og vitenskapelige artikler om temaet minoritetsspråklige elever, morfologisk bevissthet og ordforrådsutvikling. Til grunn for min forståelse av emnet ligger teorier om tospråklig utvikling. Fra denne helheten ble søkelyset satt på de mer spesifikke språkområdene ordforråd og morfologisk bevissthet. Min forståelsesprosess vekslet mellom å ta utgangspunkt i bakenforliggende teori (*helhet*) og lese spesifikke empiriske studier om de to valgte språkområdene (*del*). Ved å lese relevant litteratur er min opplevelse at jeg har utviklet mer nyansert forståelse for emnet. Samtidig opplever jeg at det er mye jeg fortsatt lurer på. Jeg relaterer denne innsikten til Gadammers (1989) syn på forståelsen av en tekst, slik jeg beskriver det over, altså at man aldri kan utvikle en endelig forståelse av en tekst (Krogh, 2014, s. 68-70). For eksempel førte studier av begrepene *morfologi* og *ordforråd* til at jeg utvidet min forståelse av begrepene og ser nå at sammenhengen mellom dem er både kompleks og tett. Jeg fant ut at ulike forskere har ulike oppfatninger av forholdet mellom morfologi og ordforråd, som beskrevet over i underkapittel 3.3.2. Etter å ha satt meg inn i en rekke studier har jeg altså ikke endt opp med en endelig forståelse av emnet, men opplever likevel å ha utviklet en rikere og mer nyansert forståelse.

Hvordan man velger ut litteraturen som skal inkluderes i et litteraturstudium kan også beskrives av den hermeneutiske sirkelen (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010, s. 132). Mengden relevant litteratur som finnes angående et spesifikt fenomen består av mange forskjellige tekster. De individuelle tekstene kan her sees på som deler av det helhetlige

omfanget av relevant litteratur som foreligger. Søkeprosessen, kombinert med lesing, gjør det mulig å veksle mellom helhet og del, noe som fører til at helheten endres i kraft av delenes ulike meningsinnhold. Når man leser avdekkes sentrale begreper på det aktuelle fagområdet, og leseren utvikler også en forståelse av hvordan forskere kan tolke lignende resultater ulikt. Å ha utviklet økt forståelse for et emne gjør det enklere å finne relevante søkeord og fraser, samt aktuell teori, og aktivt bruke dette i litteratursøket (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010, s. 132). Dette oppleves som gjeldende for hvordan søkeprosessen er erfart i dette litteraturstudiet. Gjennom lesing utviklet jeg en bredere og samtidig dypere forståelse av emnet, noe som førte til at problemstillingen for prosjektet ble endret flere ganger. Videre førte lesing, samt aktiv bruk av ulike databaser, til en mer presis forståelse av hva som var aktuelle søkeord på temaet, noe som gjorde det enklere å spisse søket og lykkes i å finne relevante artikler for temaet.

Jakobsen (2021, s.116) understreker at ved lesing av tekster, vil tolkningen av teksten knyttes til leserens horisont og forutsetninger, jamfør Gadamer's positive forståelse av begrepene *fordommer og forforståelse* (Krogh, 2014, s. 24), som beskrevet over. Min forforståelse er for det første at jeg har studert ulike språkfag. Jeg kunne derfor møte artiklene jeg leste med kjennskap til lingvistiske forhold og begreper. For det andre har jeg som lærer og spesialpedagog erfaring med språkopplæring for minoritetsspråklige elever. Her har jeg følt et behov for å vite mer om hvordan man kan utvikle ordforrådet på opplæringspråket. Dette behovet førte til en søken etter svar på hva man bør vektlegge i språkopplæringen og drev dermed fram selve problemstillingen i prosjektet. Gadamer (1989) vinkler altså fordomsbegrepet positivt, men man skal samtidig være bevisst på hvordan ens egen forforståelse kan påvirke hvordan man tolker tekstene man leser, noe som omtales nærmere der jeg omtaler oppgavens reliabilitet, i underkapittel 4.6.1.

#### **4.4 Forskningsmetode: tradisjonelt litteraturstudium**

Tradisjonelt litteraturstudium, inspirert av scoping review, med en etterfølgende tematisk analyse, ble valgt som forskningsmetode for dette masterprosjektet. Hensikten med litteraturstudier er å bygge opp et kunnskapsgrunnlag for å kunne uttale seg om et spesifikt tema innenfor et fagfelt. Kunnskap om hva som allerede er skrevet om temaet gir forskeren en pekepinn for videre forskning på emnet, både hva man bør og ikke bør forske videre på (Befring, 2016, s. 86). Litteraturstudier er dermed velegnet både for å sammenfatte kunnskap som allerede foreligger og for å avdekke kunnskapshull, som kan legge grunnlaget for at ny



forskning utvikles (Ridley, 2012, s. 24). Masterprosjektet er utformet som en teoretisk oppgave hvor det ikke har foregått innsamling av egne empiriske data. Litteraturstudium fungerer som et selvstendig prosjekt der det er *litteraturen i seg selv* som gir dataene og dermed blir gjenstand for analyse (Ridley, 2012, s. 49). I litteraturstudier skiller man mellom systematiske og tradisjonelle litteraturstudier (Jesson et al., 2011, s. 15). Det systematiske litteraturstudiet fordrer søk i all relevant litteratur og flere databaser og den krever også at forskningsspørsmålet som skal besvares er svært presist definert (Jesson et al., 2011, s. 108–110). Videre er det både tidkrevende og kostbart å skrive et systematisk litteraturstudium, og som oftest er det flere forskere som skriver sammen (Jesson et al., 2011, s. 103). Med begrunnelse i dette masterprosjektets omfang, falt valget på å utforme prosjektet som et tradisjonelt litteraturstudium, inspirert av scoping review.

Et *scoping review* er en form for tradisjonelt litteraturstudium som beskriver omfanget av litteratur om et tema, og som blant annet gjør rede for hvilke typer kunnskap som finnes og sentrale begreper som er benyttet (Munn et al., 2018). Dette litteraturstudiet utformes inspirert av Arksey og O'Malley (2005a, s. 22) sitt rammeverk for scoping reviews, som innebærer en prosess i fem ulike deler: 1) identifisere problemstilling og forskningsspørsmål, 2) finne relevante forskningsartikler 3) velge ut forskningsartikler, 4) kartlegge og presentere data og 5) sammenligne og kontrastere funn som er gjort. Prosessene de beskriver er ikke lineære, så man kan bevege seg mellom stegene, etter hvert som studiet utvikler seg. I utformingen av litteraturstudiet tok jeg utgangspunkt i de tre første trinnene i Arksey og O'Malley (2005, s. 22) sitt rammeverk. For å sammenfatte resultatene som fremkommer av et litteraturstudium, er det flere ulike former for analyse man kan benytte. I denne oppgaven falt valget på å benytte tematisk analyse (se underkapittel 4.5.3). Analysen er inspirert av Braun og Clarke (2006) sin fremgangsmåte for tematisk analyse, i tillegg til Sørensen og Bjørndal sin gjengivelse av analyseprosessen som er benyttet i deres forskningsgjennomgang (Sørensen & Bjørndal, 2021). Tematisk analyse er velegnet for å identifisere likheter og forskjeller i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 97), noe som er vesentlig å gjøre i et litteraturstudium. Fremgangsmåten kjennetegnes av teoretisk frihet og fleksibilitet, noe som kan bidra til rike beskrivelser av dataen som er samlet inn (Braun & Clarke 2006, s. 97).

I henhold til dette masterprosjektet problemstilling, opplevdes det som hensiktsmessig å benytte tradisjonelt litteraturstudium som metode når det gjaldt å skulle finne svar på prosjektets problemstilling. Metoden ga meg mulighet til å fordype meg i bakenforliggende teoretisk litteratur, samtidig med at jeg leste nyere, empiriske artikler relatert til temaet

morfologisk bevissthetstrening som strategi for å utvikle ordforrådet på opplæringspråket. Analytisk lesing av studiene gjorde meg i stand til å se etter grunntrekk i funnene i de ulike artiklene, noe som igjen ga meg forutsetninger for å vurdere om det er behov for mer forskning på emnet.

#### 4.5 Forskningsprosessen

Min forskningsprosess endte dermed opp med å bestå av totalt seks trinn. Trinn 1 har jeg kalt: *Identifisering av problemstilling med forankring i teoretisk rammeverk*. Hvordan jeg gikk frem her, er beskrevet i oppgavens kapittel 1, og gjentas derfor ikke her. Jeg ønsker derimot å fokusere på trinn 2-6 i min forskningsprosess og beskriver disse trinnene under.

##### 4.5.1 Finne relevante forskningsartikler

Trinn 2 i forskningsprosessen dreide seg om å finne relevante forskningsartikler. Litteratursøket ble gjort med utgangspunkt i inklusjonsskriterier. Søkestrategien tok utgangspunkt i PPC-rammeverket som Joanna Briggs Institute (JBI) anbefaler å bruke for scoping reviews (Aromatis & Munn, 2020, s. 417). PPC er en forkortelse for *population, concept, context*. Tabell 4.1 viser hvilke inklusjonskriterier som ble benyttet i dette litteraturstudiet.

PCC	Beskrivelse av inklusjonskriteriene
P-Population	Minoritetsspråklige elever i grunnskolealder
C-Concept	Studier som omhandler minoritetsspråklige elever, morfologisk bevissthet og ordforråd på opplæringspråket.
C-Context	Fagfellevurderte/vitenskapelige, empiriske artikler med ulike forskningsdesign på norsk eller engelsk fra perioden 2018-2023. Artiklene må være publisert i anerkjente tidsskrifter. Forskningsartiklene vil begrenses til i-land (og områder), inkludert Skandinavia, England, kontinentale Europa, USA, Canada samt Israel

Tabell 4.1 Beskrivelse av inklusjonskriteriene, basert på PPC-rammeverket for scoping reviews utviklet av JBI (Aromatis & Munn, 2020, s. 417).

#### 4.5.1.1 Begrunnelse for valgte inklusjonskriterier

Alle inklusjonskriteriene ble satt med formål å finne studier som var relevante for prosjektets problemstilling. Problemstillingen ble dermed styrende for valg av inklusjonskriterier. Undergis begrunnelse av valgte inklusjonskriterier, utover det at de måtte være samsvar med problemstillingen.

Inkluderte artikler måtte omhandle *minoritetsspråklige elever*. Hva som defineres som minoritetsspråk varierer fra land til land. I USA vil for eksempel elever med spansk som morsmål kunne omtales som minoritetsspråklige (Bratlie et al., 2022a, s. 622). Elevgruppen minoritetsspråklige omtales på ulike måter i de inkluderte artiklene: language minority learners, language minority students, multilingual students, multilingual adolescents, bilingual learners, Emergent Bilinguals, English Learners, English Language Learners (ELLs), Limited English Learners, L2 children, L2 learners, L2 readers, students with Danish as their second language. I noen av artiklene brukes ulike uttrykk om samme elevgruppe. I alle de inkluderte studiene viser disse nevnte uttrykkene til elever som har et hjemmespråk som ikke er det samme som opplæringspråket i skolen, altså majoritetsspråket, og som har behov for å utvikle ordforrådet sitt på opplæringspråket. Artikler som omhandlet bare enspråklige elever, eller tospråklige elever som var flytende på både første- og andrespråket, ble ekskludert. Elevene som omhandles i de inkluderte artiklene kan derfor sies å være minoritetsspråklige slik begrepet forstås i denne oppgaven, jamfør begrepsavklaringen i underkapittel 1.3.2.

Deltakerne i de inkluderte studiene måtte være i *grunnskolealder*. Grunnskolealder ble satt til å være inklusjonskriterium av avgrensningsårsaker, og for å sikre at studiene omhandlet elevgrupper som er relevant for mitt yrke som grunnskolelærer. Artikler som *bare* omhandlet eldre eller yngre elever ble ekskludert. Tre av studiene har deltakere som er yngre eller eldre enn norsk grunnskolealder, *i tillegg til* at de har deltakere som er i norsk grunnskolealder (artikkel 2, 5, 8). Artikkelen 8 har deltakere fra *kindergarten* (fem år gamle) til 2. trinn (sju år gamle). I Nederland starter elevene på skolen når de er fire år gamle, og *preschool* og *kindergarten* utgjør de to første årene av grunnopplæringen (Verhoeven et al., 2019, s. 29). Artiklene 2 og 5 har deltakere opp til 17-18 års alder, det vil si opp til 12. trinn, som er siste året av obligatorisk grunnopplæring i USA. Disse tre studiene ble vurdert til å oppfylle inklusjonskravet om *deltakere i grunnskolealder*, i og med at studiene også hadde deltakere i norsk grunnskolealder, og fordi studiene hadde deltakere som var i grunnskolealder for studiets kontekst. Inndelingen i trinn og alder for grunnskoleopplæring er ikke identisk på tvers av land.

Studier måtte omhandle *morfologisk bevissthet*. Morfologisk bevissthet er et begrep med ulike aspekter (Deacon et al, 2017, s. 2, jamfør underkapittel 3.3), og begrepet omtales på ulik måte i de ulike studiene, avhengig av hvilke aspekter som vektlegges. I artikkel 7 benyttes for eksempel begrepet morfologisk ordkunnskap (Bratlie et al., 2022b), og i artikkel 12 benyttes begrepet morfologisk analyseferdigheter (Davidson & O'Connor, 2019, s. 404). Barnets morfologiske bevissthet avhenger av barnets morfologiske kunnskap (Carlisle, 1995). Morfologisk bevissthetstrening dreier seg om utvikling av morfologiske ferdigheter, som danner grunnlaget for morfologisk bevissthet (Carlisle, 1995). Artikler som omtaler morfologiske ferdigheter, morfologisk ordkunnskap, eller morfologisk analyseferdigheter, eller andre aspekter ved begrepet morfologisk bevissthet, er dermed av relevans for oppgavens problemstilling og oppfyller inklusjonskravet i litteraturstudiet, om at inkluderte artikler må omhandle morfologisk bevissthet. Begrepet morfologisk bevissthetstrening omtales også på ulik måte i de ulike artiklene. Begrepene som benyttes er følgende: instruction in morphological analysis (artikkel 1), morphological training (artikkel 3), teaching inferencing strategies (artikkel 4), explicit instruction in morphology (artikkel 5), morphological analysis instruction (artikkel 6), instruction of the meaningbased elements of language (artikkel 7), vocabulary training that emphasizes both information on word forms and word meanings (artikkel 8), morphological instruction (artikkel 10), teaching morphological knowledge (artikkel 11), intervention om morphological awareness (artikkel 11), MAS (*morphological analysis strategies*)-training (artikkel 12), morphology instruction (artiklene 13 og 14). Etter å ha analysert de ulike artiklene, så ble det klart at selv om begrepet morfologisk bevissthetstrening omtales på ulik måte i de ulike studiene, så gir forskerne sammenfallende beskrivelser av hva morfologisk bevissthet og morfologisk bevissthetstrening innebærer, og de artiklene er dermed vurdert til å oppfylle inklusjonskravet. Inkluderte studier måtte i tillegg omhandle *ordforråd på opplæringspråket*, altså andrespråket. Studier som beskrev morfologisk bevissthet og ordforråd kun på hjemmespråket, altså førstespråket, ble ekskludert. Studier som omhandlet morfologisk bevissthet og ordforråd i fremmedspråklæring ble også ekskludert. Altså studier som beskriver hvordan barn lærer et fremmedspråk i skolen, sånn som at alle norske elever lærer engelsk på skolen fra første tinn. Disse valgene ble gjort for å sikre at de utvalgte artiklene dreide seg om studier av morfologisk bevissthet og ordforråd hos elever i en minoritetsspråklig opplærings situasjon. Inkluderte artikler måtte være fagfellevurderte og publisert i anerkjente tidsskrifter. Dette av reliabilitetshensyn (jamfør underkapittel 4.6.1) Videre måtte artiklene være empiriske studier,

slik at de ga en beskrivelse av en forskningsprosess med funn, som det da ble mulig å analysere. Rent teoretiske artikler, samt metaanalyser, ble ekskludert. Artiklene måtte være publisert på norsk eller engelsk slik at jeg som leser hadde forutsetninger til å forstå innholdet. Studiene måtte være publisert i perioden 2018-2023. Denne avgrensingen ble gjort med ønske om å fokusere på nyere forskning. Inkluderte artikler ble begrenset til i-land og områder. Dette inklusjonskravet ble satt for å begrense antall søketreff, og med tanke på generalisering (jamfør kapittel 4.6.3).

#### 4.5.1.2 Bruk av ulike søketeknikker

De bibliografiske databasene ERIC, Scopus, Oria og Wiley samt søkemotoren Google Scholar ble benyttet i litteratursøket. Søkeordene som ble benyttet i søkene er gjengitt i tabell 4.2

	Element/ Søkeord 1	Element/ Søkeord 2	Element/ Søkeord 3	Element/ Søkeord 4	Element/ Søkeord 5	Element/ Søkeord 6
N o r s k	minoritetsspråklig * OR OR tospråklig OR flerspråklig OR	«morfologisk bevissthet» OR OR morfologi OR morfolog* OR	ordforråd OR ordforråd* OR OR vokabular OR vokabular* OR ordkunnskap OR ordforståelse OR	trening OR OR undervisning OR OR opplæring OR	andre- språklæring OR OR språklæring OR	ordlærings- strategi OR OR ordlæring OR
E n g l s k	minority* OR OR immigrant* OR OR bilingual* OR OR multilingual* OR	«morphologic al awareness» OR OR «morphologic al knowledge» OR OR «morphologic al processing» OR OR morpholog* OR OR «word parts» OR	vocabulary OR OR vocabulary* OR OR «word knowledge» OR	training OR OR instruction OR OR «morpho- logical instruction» OR	«L2 learning» OR	«word learning strategies» OR OR «construct- ing word meaning» OR

mellom ord i samme kolonne (vertical arrows)
   
 mellom ord i forskjellige kolonner (horizontal arrow)

Tabell 4.2 Søkeskjema hentet fra <https://www.inn.no/bibliotek/soeke/emneguider/spesialpedagogikk/>

Som søkeordene viser, ble det gjort søk etter både norskspråklig og engelskspråklig litteratur. Jeg vil her beskrive ulike søketeknikker jeg benyttet, basert på <https://www.sokogskriv.no/>. I det elektroniske søket anvendte jeg ulike søketeknikker som *fritekstsøk* og *emneordsøk*. Fritekstsøk er den vanligste måten å søke på. Søkeordene matches da med artikkelens innhold, for eksempel på ord i tittel eller sammendrag. Jeg etterstrebet å finne rett nivå for søkeordene, hverken for spesifikt eller for generelt. Videre la jeg vekt på å finne relevante synonymer for søkeordene, noe som fremgår av tabell 4.2. I fritekstsøket benyttet jeg også såkalt *frasesøk* og *trunkering*. Frasesøk brukte jeg når søkebegrepet bestod av mer enn ett ord, for eksempel *morfologisk bevissthet*, som jeg markerte med anførselstegn: «morfologisk bevissthet», dette for at jeg skulle søke på frasen morfologisk bevissthet, og ikke morfologisk og bevissthet som to separate ord. Trunkering innebærer at man søker på stammen av et ord, for å favne ulike varianter av ordet. Man markerer slutten av stammen med en \*. Som tabell 4.2 viser, benyttet jeg trunkering for eksempel på *ordforråd\**. Dette gir treff på ord som *ordforrådet*, *ordforrådsutvikling*, *ordforrådslæring* osv. I de elektroniske søkene benyttet jeg også de boolske operatørene OG/AND og ELLER/OR for å kombinere de ulike søkeordene. I tillegg til ulike varianter av fritekstsøk brukte jeg emneordssøk via emneordslistene i de ulike databasene. Dette fremgår av vedlegg 1.

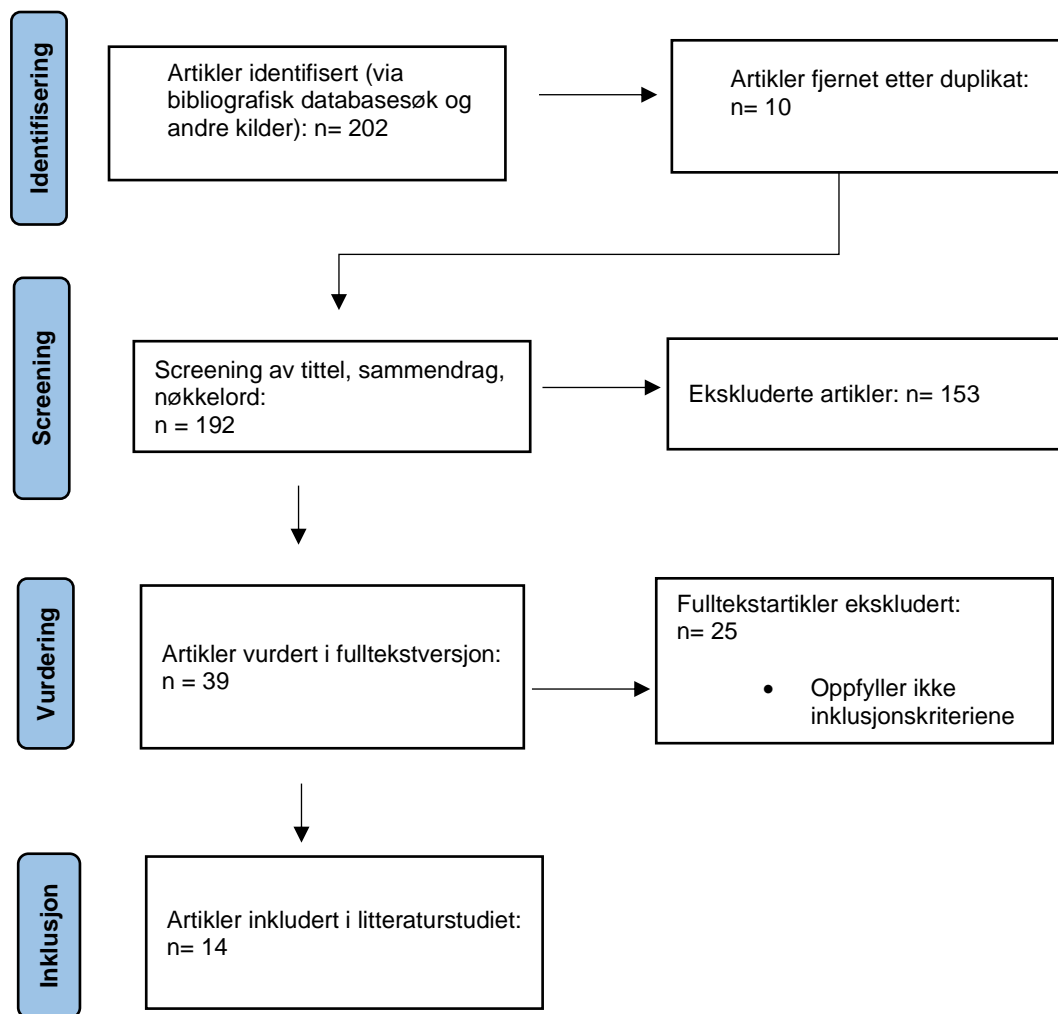
I henhold til Aveyard (2019, s. 88) bør hovedvekten av søk skje i elektroniske databaser, men det er viktig å benytte flere ulike søkestrategier for å sikre at man klarer å finne frem til mest mulig av den aktuelle litteraturen som foreligger på emnet. Det er ikke én enkelt metode som sikrer at man avdekker det totale omfanget av aktuell litteratur for å besvare forskningsspørsmålet. I litteratursøket valgte jeg derfor også å bruke referansesøk og siteringssøk. I referansesøk benytter man en artikkels referanseliste som hjelp i videre søk, ved at man først ser på referansen i den løpende teksten og så går til referanselisten og ser hvilken publikasjon referansen viser til (Persson, 2021, s. 53). Referansesøk omtales også som «*snøballteknikken*» (Ridley, 2012, s. 56). Siteringssøk betyr at man i databaser som for eksempel Google Scholar kan se hvem som har sitert en artikkel, og denne funksjonen gjør det mulig å finne nyere artikler. Disse to søketeknikkene utfyller hverandre (Persson, 2021, s. 53).

#### **4.5.2 Utvelging av forskningsartikler**

Trinn 3 i min forskningsprosess handlet om å velge ut forskningsartikler. For å få en bred oversikt over feltet, gjennomførte jeg først testsøk på ulike begreper knyttet til tematikken for

litteraturstudiet. Testsøket ble gjennomført i perioden september 2022 - februar 2023. Jeg benyttet denne perioden til å utvikle faglig kunnskap om emnet minoritetspråklige elever, morfologisk bevissthet og utvikling av ordforråd. Jeg leste ulike type faglitteratur, både bøker, artikler, avhandlinger og ulike rapporter. Min opplevelse i denne fasen av litteraturstudiet var at min forståelse av emnet utviklet seg i samspill med faglitteraturen jeg leste. Over beskrev jeg hvordan litteraturstudiet kan sees på som en hermeneutisk forståelsesprosess, der forståelsen av litteraturen påvirkes av det nye fagstoffet man leser og fortolker (Boell & Cecez-Kecmanovic, 2010, s. 132). Etter hvert som min forståelse for temaet utviklet seg, førte dette også til at jeg fant nye og aktuelle søkeord og fraser som jeg aktivt brukte inn i søkeprosessen, helt i tråd med det som Boell og Cecez-Kecmanovic beskriver (2010, s. 132). Etter en lang periode med testsøk og lesing av faglitteratur endte jeg opp med endelige søk. Det endelige søket ble gjennomført på en dag, 13.02.23. Via ulike kombinasjoner av søkeord i fire ulike bibliografiske databaser og andre kilder, som Google Scholar, identifiserte jeg totalt 202 artikler. Søket lagret jeg i Zotero og benyttet Zoterøs funksjon for å finne duplikater. Etter fjerning av duplikater stod jeg igjen med 192 artikler. Jeg screenet de ulike artiklene ved å lese tittel, sammendrag og nøkkelord. De ulike artiklenes relevans for problemstillingen ble vurdert, og ekskludering av artikler ble foretatt på bakgrunn av litteraturstudiets hensikt. Jeg ekskluderte totalt 153 artikler og stod nå igjen med 39 artikler som jeg vurderte og leste i fulltekst. Her benyttet jeg meg av analytisk lesing for å finne ut hvilke artikler jeg skulle beholde videre (Persson, 2021, s. 62). Jeg ekskluderte ytterligere 25 artikler fordi de ikke oppfylte de valgte inklusjonskriteriene for dette litteraturstudiet.

Jeg stod da igjen med totalt 14 empiriske artikler som danner grunnlaget for litteraturstudiet min. Prosessen for utvelgelse av litteratur presenteres her i en tabell for litteratursøk, et såkalt flytdiagram inspirert av PRISMA Flow Diagram (2021).



Figur 4.1 Flytdiagram, basert på PRISMA (<https://www.prismastatement.org//PRISMAStatement/FlowDiagram>)

For å kunne skille mellom artiklene i analyseprosessen, ga jeg dem et unikt tall (se tabell 4.3).

1	Zhang et al., 2020	8	Verhoeven et al., 2019
2	Crosson et al., 2020	9	Shahar-Yames et al., 2018
3	Gellert et al., 2021	10	Crosson et al., 2021
4	Raudszuz et al., 2021	11	Fejzo, 2021
5	Crosson et al., 2019a	12	Davidson & O`Connor, 2019
6	Zhang et al., 2022b	13	Crosson et al., 2019b
7	Bratlie et al., 2022b	14	Zhang et al., 2022a

Tabell 4.3 Oversikt over litteraturstudiets inkluderte artikler



I henhold til retningslinjene for å gjennomføre et litteraturstudium, skal prosessen skal være transparent for leseren og være replikerbar for andre forskere (Jesson et al., 2011, s. 111). Jeg valgte derfor også å presenteres søkeprosessen i en tabell som viser mer presist hvilke databaser som er benyttet, samt bruk av søkeord og kombinasjoner av disse, emneordsøk og eventuelle andre innstillinger i søket, noe som fremgår av tabellen i vedlegg 1. Dette er en oversiktstabell over søk, treff og selektering, som gjengir prosessen mot det endelige utvalget av artikler, da den viser hvor mange artikler i hver database som ble ekskludert på grunnlag av inklusjonskriteriene. Å dokumentere søkeprosessen som jeg her har gjort er viktig med tanke på litteraturstudiets reliabilitet.

### **4.5.3 Tematisk analyse av datamaterialet**

Trinn 4-6 i min forskningsprosess dreide seg om å analysere datamaterialet mitt, altså de 14 inkluderte studiene. Fasen med tematisk analyse utgjorde dermed de siste tre trinnene i arbeidet med masterprosjektet. Selv om det her er presentert en forskningsprosess bestående av seks trinn, så har prosessen likevel ikke vært lineær. Gjennom arbeidet med prosjektet har jeg hele tiden, bevisst og ubevisst, ledd etter detaljer og mønstre i de mange artiklene som jeg har studert og vurdert dette opp mot prosjektets teoretiske rammeverk og problemstilling. Analysearbeidet ble dermed en pågående prosess, ikke noe jeg ventet med til å ta fatt på etter at innledning, teori og metode var beskrevet. Analysen har derimot vært en langvarig prosess som har foregått gjennom all lesing knyttet til prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Under beskriver jeg hvordan jeg gikk frem for å gjennomføre den tematiske analysen.

Grunnlaget for analysen var *resultatene* i de ulike studiene, som da utgjorde mine data. Ved bruk av tematisk analyse analyserte jeg dataene og gjorde mine egne funn som presenteres i kapittel 5. Mine resultater drøftes relatert til oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 6. Formålet med analysen var å utvikle forståelse av meningsinnhold som var viktig for studiets problemstilling. Samtidig hadde analysen som mål å tydelig beskrive, sammenfatte og kontrastere de ulike artiklene i datamaterialet med formålet å finne en ny helhet ut fra delene (Persson, 2021, s. 109). Analyseprosessen har dermed hatt en induktiv tilnærming, og beveget seg fra søk etter mønstre i dataene til generering av innledende koder, deretter søk etter temaer, med utvikling av hovedtemaer og undertemaer (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 43), noe som beskrives mer inngående under.

#### 4.5.3.1 Koding av dataene

Da jeg nådde trinn 4 i min forskningsprosess, hadde jeg altså valgt ut 14 studier som jeg hadde lest i fulltekst. Inspirert av Arksey og O'Malley (2005, s. 27) valgte jeg å presentere hver av de inkluderte artiklene i en tabell som sammenfattet de viktigste kjennetegnene ved hver artikkel, i form av informasjon om forfatter(e), utgivelsesår, sted for studiet, tittel på studiet, studiets forskningsdesign, deltakere i studiet, studiets formål samt viktige resultater i studiet (vedlegg 2). Dette var en måte for meg å få god oversikt over dataene mine. Jeg gjorde meg ytterligere kjent med datamaterialet ved å skrive et *meningsfullt utsnitt* (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 43) for hver artikkel, der jeg oppsummerte og komprimerte innholdet i artikkelen, med vekt på å kort beskrive tema, forskningsspørsmål og funn. Jeg viser eksempel på et slikt meningsfullt utsnitt i tekstboks 1.

Zhang et al. (2020) undersøkte i sin studie fra USA hvordan morfologisk bevissthet bidrar til leseforståelse hos tre elevgrupper med ulik grad av språklige ferdigheter i engelsk. 377 elever på 4. og 5. trinn deltok i studiet. 179 av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn, 55% spansktalende, de resterende 45% av elevene representerte 18 ulike språkbakgrunner. 62 av de minoritetsspråklige elevene utgjorde gruppen med svakest språkferdigheter i engelsk, og de hadde mottatt opplæring i engelsk som andrespråk utenfor ordinær undervisning. Zhang et al. (2020) fant ut at elevgruppen med svakeste språkferdigheter i engelsk var de som i minst grad klarte å utnytte morfologisk informasjon til å forstå ordmeninger. Studiet konkluderer med at eksplisitt opplæring i morfologisk analyse som en ordlæringsstrategi har potensiale for å utvikle ordforrådet (i tillegg til ordlesingsferdigheter og leseforståelse) hos denne gruppen. Studiet omtaler dermed morfologisk bevissthet som mulig strategi for å utvikle ordforrådet på andrespråket, og kan dermed sies å oppfylle inklusjonskravene i dette litteraturstudiet, selv om studiets formål var å undersøke om morfologisk bevissthet bidro til leseforståelse.

Tekstboks 1: Meningsfullt utsnitt, artikkel 1 (basert på Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 45)

Etter å ha skrevet meningsfulle utsnitt (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 43) for de 14 inkluderte artiklene, gikk jeg over til å kartlegge dataene ved å lese de meningsfulle utsnittene samtidig som jeg gjenleste artiklene i fulltekst og skrev stikkord, kommentarer og assosiasjoner i margene for å utvikle innledende koder (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 44). Jeg beveget meg dermed over i det Braun og Clarke omtaler som *kodingsfasen* (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodingsfasen dreier seg om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene, noe som gir mulighet for å finne beslektede utsagn som kan gis samme kode og

dermed berike kodens innhold (Johannessen et al., 2021, s. 285). Noen koder gav seg selv ganske raskt fordi de ble beskrevet i mange av artiklene, som for eksempel *morfoloisk analyse*. Andre koder fant jeg først etter flere runder med gjennomlesning, for eksempel *ulike typer ordkunnskap*.

#### **4.5.3.2 Kategorisering: sortere dataene i temaer**

Etter å ha kodet de utvalgte artiklene grundig, gikk jeg over til trinn 5 i min forskningsprosess, der jeg søkte etter fellestrekk i kodene, med intensjon om å avdekke temaer innad i hvert studium (Rensaa, 2021, s. 158). Et tema betyr i denne sammenheng en kategorisering av data med viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2021, s. 279). I henhold til Braun og Clarke (2006, s. 79) foreligger det ikke strenge kriterier på hva som kjennetegner et tema i datamaterialet, men temaet må fange opp en tanke eller et konsept som er av betydning for prosjektets problemstilling. Hvorvidt temaet er av betydning avhenger ikke av hvor ofte det opptrer eller hvor mange data som kan knyttes til temaet, men hvorvidt temaet er av relevans for problemstillingen (Castleberry & Nolen, 2018, s. 812).

Kodene ble styrende for identifiseringen av temaene (Rensaa, 2021, s. 158). Jeg markerte sammenfallende koder med lik farge, og definerte ulike temaer. Jeg studerte temaene jeg fant på tvers av studiene for å finne mønstre og likheter (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 46). Prosjektets problemstilling spilte en avgjørende rolle i denne kategoriseringsfasen. For hvert tema jeg fant gjorde jeg en detaljert analyse relatert til problemstillingen (Braun og Clarke, 2006, s. 92). Temaer i artiklene som ikke var relevante for prosjektets problemstilling ble ekskludert. Til slutt endte jeg opp med fire ulike temaer, som jeg analyserte videre for å definere tilhørende undertemaer (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 46). Alle de valgte temaene er av betydning for å undersøke hvordan man kan bruke morfoloisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Flere av artiklene er sortert innenfor mer enn ett tema på grunn av bredt tema og vide problemstillinger i de ulike artiklene (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 46). Tabell 4.4 viser resultatet av kategoriseringen av artiklene i temaer.

Tema		Undertemaer	Artikler sortert under temaet
1.	Morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket	Forbindelsen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd	9, 11
		Nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter på andrespråket	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 14
2.	Behov for morfologisk bevissthetstrening		1,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14
3.	Prinsipper for morfologisk bevissthetstrening	Fokusområder i den morfologiske bevissthetstreningen	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14
		Alder for morfologisk bevissthetstrening	3, 7, 8, 12, 14
		Hensiktsmessig organisering av morfologisk bevissthetstrening	3, 7, 13
4.	Effekt av morfologisk bevissthetstrening	Kort og langtidseffekter på utvikling av morfologisk bevissthet, relatert til tidsomfang av den morfologiske bevissthetstreningen	3, 7, 12
		Effekt på utvikling av morfologisk bevissthet, relatert til ulike fokusområder i treningen	3, 5, 7, 10, 12, 13
		Effekt på utvikling av morfologisk bevissthet, relatert til hjemmespråk og ordforrådsferdigheter på opplæringspråket	3, 5, 7, 10, 12, 13
		Effekt på utvikling av ordforrådet	3, 5, 10, 12, 13

**Tabell 4.4** Inkluderte artikler sortert under de fire ulike temaene med tilhørende undertemaer

#### 4.5.3.3 Presentasjon og drøfting av funn

Det sjette og siste trinnet i min forskningsprosess dreide seg om å presentere og drøfte funn. Ved inngangen til dette stadiet, hadde jeg kategorisert de ulike artiklene i temaer med tilhørende undertemaer. I sin modell for tematisk analyse understreker Braun og Clarke (2006, s. 92) at på dette stadiet må man ta utgangspunkt i de enkelte temaene og sammenfatte de tilhørende artiklene slik at man gjengir hva som er interessant ved artiklene og hvorfor. Mine funn baserer seg på resultatene i de inkluderte empiriske artiklene. Jeg etterstrebet å presentere temaene på en ryddig og nyansert måte, og forsøkte å gå utover en ren beskrivelse av dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). For eksempel har jeg etterstrebet å syntetisere resultater i de ulike artiklene ved å trekke frem sammenfallende og motstridende funn. I tillegg har jeg også drøftet dataene, dette for å gi analysen validitet (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Funnene som ble gjort gjennom analysen, altså oppgavens resultater, presenteres i kapittel 5. Deretter drøftes funnene i kapittel 6, relatert til oppgavens teoretiske rammeverk.

## 4.6 Etiske refleksjoner knyttet til valgte forskningsdesign

Spesialpedagogikkfaget hører inn under NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora) som har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som all pedagogisk forskning må rette seg etter. Retningslinjene er delt inn i fem deler (A-E) som angir ulike forskningsetiske forpliktelser. En forskningsetisk hovedregel er at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning (NESH, 2021). Det foreligger ingen krav om etisk godkjenning for å kunne gjennomføre dette litteraturstudiet. Likevel har det vært viktig for meg at dette studiet skal gjenspeile både god og faglig kvalitet i tillegg til god ivaretagelse av forskningsetiske hensyn. I henhold til Thagaard (2018, s. 181) handler en studies troverdighet og forskningens kvalitet om forskningsresultatenes reliabilitet, validitet og generalisering. Under beskrives hvilke hensyn og vurderinger som ble foretatt for å oppnå høy grad av nettopp *reliabilitet, validitet og generalisering* i dette masterprosjektet.

### 4.6.1 Reliabilitet

Innen kvalitativ forskning dreier reliabilitetsbegrepet seg om en vurdering av forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018, s. 188). Forskeren må overbevise leseren om kvaliteten av forskningen og verdien av funnene. I litteraturstudier blir det viktig å gjennomføre kritiske vurderinger av kvaliteten på de forskningsrapportene som skal inngå i litteraturstudiet (Befring, 2016, s. 86). For å etterkomme dette, var ett av inklusjonskriteriene at inkluderte artikler i studiet måtte være fagfellevurderte artikler publisert i anerkjente tidsskrift. Dette inklusjonskriteriet ble satt for å kvalitetssikre den utvalgte forskningslitteraturen. Kanalregisteret ble benyttet for å sjekke om valgte artikler var vitenskapelig godkjente (Kanalregisteret, u.å.).

Silverman (2014, s. 84) argumenterer for at man kan styrke prosjektets reliabilitet ved å gjøre forskningsprosessen mest mulig transparent. For å sikre dette masterprosjektets reliabilitet har jeg i underkapittel 4.5 beskrevet prosessen med utvelgelse av data for prosjektet, samt hvordan jeg har sortert, kategorisert og analysert materialet. Jeg har etterstrebet en etisk forsvarlig henvisningsskikk ved å følge retningslinjene for APA7. Bruk av nøyaktige henvisninger øker muligheten for at en annen forsker skal kunne kontrollere og etterprøve referanser (Thagaard, 2018, s. 21). I henhold til JBI (*Joanna Briggs Institute*) sine retningslinjer for scoping reviews bør denne typen litteraturstudium utføres av minst to personer, for å unngå subjektiv påvirkning når det gjelder utvelgelse og tolkning av litteratur (Aromatis & Munn, 2020). Dette har ikke latt seg gjøre i dette masterprosjektet, noe som kan

anses som en svakhet ved studiet. Imidlertid har jeg deltatt på et seminar i regi av min masterveileder, der utkastet til min masteroppgave ble lest og drøftet av uavhengige forskere. Forskerne hjalp meg blant annet med utvelgelse av litteratur, noe som styrker oppgavens reliabilitet.

Et tradisjonelt litteraturstudium som jeg her har gjennomført innebærer at datamaterialet utgjøres av andre personers forskning. I litteraturstudier bør man være spesielt oppmerksom på at forskerens (altså personen som utfører litteraturstudiet) faglige forankring vil prege forståelsen av dataene. Den ferdige utformingen av litteraturstudiet vil dermed være basert på denne forskerens forståelse, kategorisering og analyse av materialet (Thagaard, 2018, s.179). I min fremstilling og analyse av artikkelforfatterens funn har jeg lagt vekt på å synliggjøre hva som er artikkelforfatterens ord og hva som er min tolkning. Jeg har forsøkt å være bevisst egen forforståelse, samt egne holdninger og forventinger jeg som forsker måtte ha til resultatet av studiet. Når jeg analyserte og drøftet funnene, etterstrebet jeg også å gjøre dette på en måte som var i tråd med forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH (2021), med spesielt fokus på å imøtegå retningslinjene vedrørende henholdsvis *fabrikkering og forfalskning* samt *fordreining og fortielse* som skisseres i del A, der de forskningsetiske forpliktelsene man har overfor forskerfellesskapet beskrives. I drøftingen belyser jeg dessuten hvordan prosjektets teoretiske rammeverk har bidratt til min forståelse og tolkning av funn.

#### **4.6.2 Validitet**

Begrepet validitet referer til datamaterialet sin gyldighet. Ifølge Grønmo (2016) handler validitet om datamaterialets gyldighet for prosjektets problemstilling. Validiteten er høy dersom datainnsamlingsprosessen resulterer i data som er relevante for å besvare problemstillingen. Validiteten gjenspeiler hvor godt de faktiske dataene svarer til forskerens intensjoner med prosjektet og innsamlingen av data (Grønmo, 2016, s. 241).

Prosjektets valgte forskningsdesign vil kunne påvirke gyldigheten av de konklusjonene man trekker (Lund, 2002). I oppgavens kapittel 3 argumenterte jeg for hvorfor valget av litteraturstudium og tematisk analyse var hensiktsmessig relatert til oppgavens problemstilling. Imidlertid finnes det svakheter ved forskningsdesignet som kan true oppgavens validitet. I litteraturstudier er det for eksempel mulig at relevante studier ikke blir inkludert. I mitt litteraturstudium ble det gjennomført søk i fire ulike databaser og en søkemotor, og i tillegg ble det benyttet referanse- og siteringssøk. Hadde jeg søkt i enda flere

databaser kunne det kanskje ha gitt andre funn og resultater i denne oppgaven (Aveyard, 2019, s. 156).

Jeg har lagt vekt på å utarbeide godt gjennomtenkte og definerte søkeord i tillegg til å utvikle inklusjonskriterier for utvelgelsesprosessen. Inklusjonskriteriene er beskrevet i underkapittel 4.5.1, og de er valgt på bakgrunn av prosjektets problemstilling. Dermed fungerte søkeordene og inklusjonskriteriene som en sikring på at jeg undersøkte det jeg sa jeg skulle undersøke. For å få frem hvilke forklaringer som er mulige, er det viktig at den som gjennomfører et litteraturstudium viser inngående analytiske evner (Arksey & O'Malley, 2005, s. 30). I drøftingen av funn har jeg vist hvordan jeg vurderer funnene opp mot prosjektets teoretiske rammeverk. Jeg har også vektlagt å syntetisere funnene, ved å sammenligne funn i ulike artikler med hverandre og så trekke egne slutninger på bakgrunn av dette. Hvilke funn jeg har gjort i ulike studier fremgår av kapittel 5.

Når det kommer til valget om å bruke tematisk analyse må man vurdere validiteten. I underkapittel 4.5.3 belyste jeg at denne formen for analyse muliggjør en fleksibel koding av dataene, men denne friheten kan også være en ulempe. For eksempel kan den som utfører kodingen være ustabil i kodingen og kode på ulik måte gjennom prosessen. For å unngå subjektiv påvirkning på kodingen, anbefales det at kodingen utføres av minst to personer. Dette vil øke kvaliteten og påliteligheten på kodingen og øke sjansen for at de valgte kodene og tolkingen av dem illustrerer dataene (Castleberry & Nolen, 2018, s. 813). Jeg har kodet dataene alene i denne oppgaven, noe som kan ansees som en svakhet ved litteraturstudiet mitt. Imidlertid har jeg fått hjelp av to forskere med erfaring fra henholdsvis tematisk analyse og litteraturstudium. De har veiledet meg både med å vurdere utvalgt litteratur opp mot inklusjonskrav og til gjennomføring av den tematiske analysen. At jeg har bedt om og tatt imot hjelp mener jeg styrker denne oppgavens validitet, noe jeg finner støtte for hos Castleberry og Nolen (2018): «Surround yourself with a team of researchers with expertise in qualitative research. Whether you are just starting this type of research or have been conducting it for years, the power of a team and mentorship cannot be overstated» (Castleberry & Nolen, 2018, s. 813).

### **4.6.3 Generalisering**

I en vitenskapsteoretisk sammenheng betegner generalisering prosessen hvor en eller flere enkeltstående funn allmenngjøres. Dette er et grunnleggende aspekt ved all vitenskap, da det

ikke er mulig å undersøke enhver forekomst av et fenomen, og man derfor må slutte seg til en allmenn gyldighet ut fra de forekomster som er blitt konstatert (Roald & Kjøppe, 2008, s. 86). Kvalitativ forskning baserer seg på relativt få tilfeller av fenomenet som undersøkes og tilskrives derfor ofte et lavt potensiale for generalisering i motsetning til kvantitativ forskning (Roald & Kjøppe, 2008, s. 86). Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg studert fenomenet morfologisk bevissthet relatert til ordforråd og elevgruppen minoritetsspråklige elever i mange ulike sammenhenger, da litteraturstudien inkluderer artikler fra mange ulike kontekster. Av generaliseringshensyn, har jeg etterstrebet å oppnå størst mulig grad av såkalt lingvistisk og kontekstuell ekvivalens (Backström-Widjeskog & Hansén, 2002), både i presentasjonen og drøftingen av funn i de ulike inkluderte artiklene. *Lingvistisk ekvivalens* dreier seg om å identifisere og benytte adekvate betegnelser og begreper når man referer til samme fenomen (Hanssen, 2018, s. 7). Dette kan by på utfordringer når man oversetter fra ett språk til et annet, noe jeg erfarte i arbeidet med prosjektet. Dette studiet dreier seg om funn fra 14 ulike artikler som alle er skrevet på engelsk, mens masteroppgaven er skrevet på norsk. Oversettelse av begreper ble dermed nødvendig. Ett av inklusjonskriteriene i studiet var at inkluderte artikler måtte omhandle minoritetsspråklige elever. I underkapittel 4.5.1.1 synliggjøres hvilke betegnelser som brukes som begrep på elevgruppen i de ulike artiklene. For å sikre at den valgte artikkelen virkelig omhandlet minoritetsspråklige elever, ble informasjon om deltakerne i de ulike studiene lest svært nøye. I samme underkapittel gjøres det rede også for hvilke uttrykk de ulike artiklene bruker for å benevne begrepet morfologisk bevissthetstrening. Noen engelske uttrykk valgte jeg å ikke oversette, som «*binding agent*» (Kirby & Bowers, 2017). Dette for å unngå misvisende oversettelse da det var vanskelig finne fullstendig dekkende begrep på norsk. I presentasjonen av litteraturstudiets resultater i kapittel 5 falt valget på å inkludere mange direkte sitater. Dette ble gjort både for å illustrere og underbygge funnene, men også for å oppnå størst mulig grad av lingvistisk ekvivalens, ved at leseren får tilgang på den direkte kilden og ikke bare min tolkning av tekst.

Morfologi er et språklig emne, og morfologien er ulik i ulike språk. En begrensning ved dette studiet kan dermed sies å være at den omfatter få studier som språklig sett kan sies å ha gyldighet for språkopplæring i Norge, da den inkluderer kun en norsk og en dansk studie (norsk og dansk har sammenfallende morfologi). Litteraturstudiet inkluderer hele åtte studier der konteksten er amerikansk, og opplæringspråket er engelsk. I flere av disse studiene hadde flertallet av de minoritetsspråklige deltakerne spansk-talende bakgrunn. Det engelske og spanske språket har mange likhetstrekk og deler flere låneord. Fire av artiklene med



amerikansk kontekst adresserer verdien av å lære latinske røtter, som er viktig i akademisk engelsk ordforråd. Latinske røtter, altså latinske låneord, opptrer mye hyppigere i engelsk enn i norsk og dansk for eksempel (Gellert et al., 2021, s. 588). Leseren av dette litteraturstudiet vil da kunne hevde at disse funnene ikke er generaliserbare for morfologisk bevissthetstrening i Norge. Jeg vil imidlertid hevde at funnene som er gjort i de amerikanske studiene kan ha verdi for norsk kontekst. Disse studiene omhandler nemlig også kunnskap om morfologi utover latinske røtter, og omtaler spesielt evne til morfologisk analyse, som har vist seg å være av verdi for minoritetsspråklige barn i Norge (Bratlie et al., 2022b) og i Danmark (Gellert et al., 2021).

For å oppnå størst mulig grad av *kontekstuell ekvivalens*, gjorde jeg rede for studiets norske kontekst i kapittel 2. Videre beskrev jeg kort konteksten for hver enkelt av artiklene som er inkludert i studiet. Dette kommer frem av tabellen som viser inkluderte studier (vedlegg 2). I henhold til Kleven & Hjordemaal (2018) er vurdering av konteksten viktig når man vurderer pedagogiske forskningsresultater, fordi alle klasserom, elever og lærere er forskjellige. Ett av inklusjonskriteriene i dette litteraturstudiet var at studiene som skulle utgjøre datamaterialet måtte begrenses til studier gjennomført i-land (og områder). Denne avgrensningen ble gjort nettopp med tanke på generalisering, da man kan tenke seg at det er mange likhetstrekk ved opplæringssystemet i ulike i-land, som for eksempel lærere med høy utdanning, tilbud om spesialundervisning og språkopplæring, samt tilgang på skolemateriell. Likevel kan ikke forskningsresultatene i oppgavens 14 inkluderte studier uten videre ha gyldighet for andre enn de som deltok i undersøkelsene eller i andre situasjoner enn det aktuelle studiets kontekst. Litteraturstudiet omfatter studier fra seks forskjellige land med ulike skolesystemer, noe som gir ulike opplæringsbetingelser. For eksempel vil minoritetsspråklige elever i USA med behov for å øke ferdighetene i engelsk bli klassifiserte som såkalt ELs (English Learners) (Crosson et al., 2020, s. 690) og få tilbud om engelskopplæring utenom ordinær undervisning, i egne klasser (Crosson et al., 2020, s. 695; Zhang et al., 2020, s. 6). Opplæringsbetingelsene påvirker i hvilke muligheter man har for å gjennomføre språkopplæring, og man vil kunne hevde at resultater fra studier som viser positiv effekt av morfologiopplæring i en amerikansk kontekst ikke kan generaliseres til en norsk kontekst. Imidlertid inkluderer litteraturstudiet også artikler fra andre kontekster enn den amerikanske, og som det fremgår av resultatene fra analysen, så fant man både i en dansk og i en norsk studie at minoritetsspråklige elever har utbytte av morfologiopplæring. Man kan dermed tenke seg at funnene gjort i de ulike

inkluderte studiene angående morfologisk bevissthetstrening vil være av verdi for opplæring i en norsk kontekst, og for videre forskning på emnet i Norge.

I litteraturstudier bør man være oppmerksom på at datamaterialet er tidligere publisert materiale, noe som fører til at dataene er trukket ut fra sin opprinnelige kontekst (Thagaard, 2018, s. 188). Sammenfatningen av funn gjort i ulike kontekster, kan samtidig sees på som en styrke ved litteraturstudium som metode. Ved å sammenligne funn fra flere undersøkelser som har studert samme forskningsproblem, vil man kunne oppnå en form for såkalt «triangleringsforskning», noe som styrker generalisering av funnene (Lund, 2002, s. 140).

## 5 Resultater

I dette kapittelet presenteres funnene fra den tematiske analysen. Kapittelet er delt inn i underkapitler basert på de fire temaene, med tilhørende undertemaer, som ble definert gjennom analysen. Med tanke på leservennlighet, er det satt inn et utsnitt av tabell 4.4 før presentasjonen av resultatene tilknyttet hvert tema. De ulike inkluderte artiklene i litteraturstudiet omtales som artikkel 1, artikkel 2 osv. Oversikt over de inkluderte artiklene finnes i tabell 4.3. En mer omfattende oversikt over artiklene fremgår av vedlegg 2.

### 5.1 Tema 1: Morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket

Tema	Undertemaer	Artikler sortert under temaet
Morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket	Forbindelsen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd	9, 11
	Nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter på opplæringspråket	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11, 14

Utsnitt 1 av tabell 4.4

Masteroppgavens problemstilling reiser spørsmålet om hvordan morfologisk bevissthetstrening kan fungere som en strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket. Relatert til problemstillingen ble det dermed viktig å finne ut hvilken betydning morfologisk bevissthet har i ordforrådsutviklingen hos minoritetsspråklige elever. I den sammenheng var det interessant å undersøke om de inkluderte artiklene hadde resultater som dreide seg om relasjonen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd på opplæringspråket. Det var også av betydning å undersøke om det forelå resultater som viste nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter hos henholdsvis minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Basert på funn i resultatene i ni av de inkluderte artiklene, ble temaet *morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket* definert. Relatert til dette temaet ble det definert to undertemaer: *forbindelsen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd* og *nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter på opplæringspråket*. Under presenteres funn som ble gjort gjennom analysen relatert til tema 1.

### 5.1.1 Forbindelsen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd

I artikkel 9 ble det gjort funn som indikerer at leksikalsk og morfologisk kunnskap bør ansees som to separate ferdigheter og følgelig måles uavhengig av hverandre (Shahar-Yames et al., 2018, s.13). Utviklingen av ordforråd og morfologisk kunnskap er positivt relatert og begge drives av språklig input, men tilegnelsen av ordforråd og morfologiske ferdigheter avhenger delvis av forskjellige læremekanismer: «(...) although vocabulary and morphological knowledge are linked, and are driven by the same linguistic input, these constructs are separable and rely at least partially on different learning mechanisms» (Shahar-Yames et al., 2018, s. 12). Ordforrådet tilegnes gjennom gjentatt eksponering for språket. Morfologisk ferdigheter tilegnes også gjennom språklig eksponering, men avhenger mer av evne til å generalisere mønstre enn av mengde språklig input (Shahar-Yames et al., 2018, s. 12).

Artikkel 11 (Fejzo, 2021) gjelder en undersøkelse av to dimensjoner ved ordforrådet relatert til morfologisk bevissthet, nemlig ordforrådets *bredde* og *dybde*. Fejzo (2021) fant at hos minoritetsspråklige elever predikeres ordforrådets brede og dybde av morfologisk bevissthet: «For L2 children, morphological awareness was a significant predictor of both dimensions of vocabulary» (Fejzo, 2021, s. 674). Resultatene viser at relasjonen mellom *ordforrådets bredde og morfologisk bevissthet* var ulik hos henholdsvis majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Hos de minoritetsspråklige elevene fant man at ordforrådets bredde i stor grad avhang av deres morfologiske bevissthet: «(...) the stock of words known by L2 participants appears to be more related to their morphological awareness than to their deep knowledge of words» (Fejzo, 2021, s. 671). Hos de majoritetsspråklige var morfologisk bevissthet derimot mindre viktig for å lære nye ord. Hos denne elevgruppen fant man at ordtilegnelsen heller ble utviklet gjennom en gjensidig påvirkning av ordforrådets bredde og dybde. Funnet forklares med grad av eksponering for opplæringspråket (Fejzo, 2021, s. 671). Majoritetsspråklige elever eksponeres for opplæringspråket både hjemme og på skolen, og slik lærer de lettere ord på opplæringspråket enn de minoritetsspråklige barna som ofte benytter et annet språk hjemme. Den hyppige eksponeringen for språket fører til at de majoritetsspråklige barna i større grad utvikler assosiasjoner og forståelse av hvordan ord kan henge sammen, noe som gir mer presis forståelse av både ordmening og ordbruk og fører til at ordforrådets *dybde* utvikles. Ordforrådets dybde påvirker videre utvikling av ordforrådets *bredde*, altså tilegnelse av nye ord, fordi dyp ordforståelse gjør det mulig for de majoritetsspråklige barna å lære nye ord ved hjelp av konteksten, der de andre ordene er kjente (Fejzo, 2021, s. 671). I kontrast til dette har man utvikling av ordforrådet i en

minoritetsspråklig situasjon. Da eksponeres man for opplæringspråket i mindre grad og får dermed færre muligheter til å utvikle en dyp forståelse av ordmeninger. Dette fører til at forholdet mellom ordforrådets bredde og dybde er ikke så tett forbundet som det man ser hos majoritetsspråklige (Fejzo, 2021, s. 672). Når det gjaldt relasjonen mellom *ordforrådets dybde og morfologisk bevissthet*, er et funn at morfologisk bevissthet predikerte ordforrådets dybde hos begge elevgruppene. Hos de majoritetsspråklige elevene ble ordforrådets dybde i tillegg predikert av ordlesingsferdigheter og ordforrådets bredde, mens det kun var morfologisk bevissthet som predikerte ordforrådets dybde hos de minoritetsspråklige. De to elevgruppene hadde ordlesingsferdigheter på samme nivå, men de minoritetsspråklige elevene klarte i mindre grad enn de majoritetsspråklige å lære nye ord gjennom lesing (Fejzo, 2021, s. 674). Studiet konkluderte med at koblingen mellom ordforråd og morfologisk bevissthet er tett (Fejzo, 2021, s. 660). Resultatene indikerer at dette gjaldt både hos majoritetsspråklige og minoritetsspråklige 4.trinns-elever med fransk som opplæringspråk: «(...) our findings suggest that morphological awareness is strongly correlated to vocabulary breadth and depth among French-speaking L1 and L2 fourth-graders» (Fejzo, 2021, s. 674). Resultater fra studiet er ikke bevis på en kausal årsakssammenheng av at morfologisk bevissthet påvirker ordforrådet (Fejzo, 2021, s. 674). Det er behov for videre forskning som undersøker forholdet mellom ordforråd og morfologisk bevissthet hos de to elevgruppene (Fejzo, 2021, s. 674).

### **5.1.2 Nivå på morfologiske ferdigheter versus ordforrådsferdigheter**

I seks av de inkluderte studiene, i henholdsvis artikkel 3 (Gellert et al., 2021), artikkel 4 (Raudszus et al., 2021), artikkel 7 (Bratlie et al. 2022b), artikkel 8 (Verhoeven et al., 2019), artikkel 9 (Shahar-Yames et al. (2018) og artikkel 11 (Fejzo, 2021), undersøkte man nivå på ordforrådsferdigheter på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever. Det ble identifisert et gjennomgående mønster i resultatene, nemlig at minoritetsspråklige elever hadde lavere ordforrådsferdigheter på opplæringspråket sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige. Dette funnet illustreres med et funn som ble gjort i artikkel 7: «Compared to their LMA<sup>2</sup> peers, LM<sup>3</sup> students had considerably lower mean vocabulary scores» (Bratlie et al., 2022b, s. 617). I de samme studiene, i tillegg til artikkel 1 (Zhang et al., 2020), artikkel 2 (Crosson et al., 2020) og artikkel 14 (Zhang et al., 2022a) undersøkte man også morfologisk

---

<sup>2</sup> LM students- Language Minority Students (Bratlie et al., 2022b)

<sup>3</sup> LMA students- Language Majority Students (Bratlie et al., 2022b)

ferdigheter hos minoritetsspråklige elever. I sju av de ni studiene (artikkel 1, 2, 3, 7, 8, 11 og 14) ble det gjort sammenfallende funn, nemlig at de minoritetsspråklige elevene hadde svakere morfologiske ferdigheter på opplæringspråket enn de majoritetsspråklige. Dette gjaldt for eksempel i det danske studiet: «Significant differences were found on four out of the six morphological measures (...)» (Gellert et al., 2021, s. 593), og i det norske studiet: «(...) there was a large and significant negative effect of language group on morphological word knowledge at pretest (...)» (Bratlie et al., 2022b, s. 817). Tilsvarende funn ble gjort i et kanadisk studium: «(...) differences between the two populations were significant on morphological awareness (...)» (Fejzo, 2021, s. 667), og i et nederlandsk studium: «substantial differences between first and second language learners were found for all language and literacy skills with the exception of word decoding (...) For morphological knowledge and receptive vocabulary, the differences can be qualified as large» (Verhoeven et al., 2019, s. 34).

Ett mønster som blir synlig, er at nivå på språkferdigheter påvirker evnen til å utnytte morfologiske ledetråder (som rotord og affikser) til å forstå ukjente ord, altså evne til morfologisk analyse. Denne tendensen fremheves spesielt i tre av de inkluderte studiene, i artikkel 1, 2 og 14. Funn gjort i artikkel 2 viser at elevene med svakeste ferdigheter på opplæringspråket var også de som i minst grad klarte å utnytte morfologisk analyse til å forstå ord (Crosson et al., 2020, s. 456). Tilsvarende funn ble gjort i artikkel 14: «(...)students with higher English proficiency (...) were more capable than the designated Els to use morphological cues among the target words to facilitate semantic learning» (Zhang et al., 2022a, s. 164), og i artikkel 1: «Students with lower English proficiency (...) were less able to use morphological information to infer word meanings» (Zhang et al., 2020, s. 9). I artikkel 1 relateres dette funnet til tidligere studier som viser at elever med lave ferdigheter på andrespråket er mindre oppmerksomme på den morfologiske strukturen i ord. Dette innebærer at de først og fremst støtter seg på ord som er lagret i det mentale leksikon, framfor å benytte morfologisk analyse når de skal forstå morfologisk komplekse ord (Zhang et al., 2020, s. 16). I artikkel 14 foreligger det en annen forklaring på funnet. De forklarer resultatet blant annet med at elevene kanskje ikke forstod hva suffiksene i ordlæringsoppgavene betød, noe som påvirket deres resultat på oppgavene som ble gitt (Zhang et al., 2022a, s. 165).

I artikkel 4 og 9 ble det gjort funn som avviker fra studiene der man konkluderte med at minoritetsspråklige elever har svakere morfologiske ferdigheter. Resultatene i disse to studiene viser at minoritetsspråklige elever kan ha morfologiske ferdigheter på

opplæringspråket på linje med de majoritetsspråklige. I hvilken grad de klarer å utnytte morfologiske informasjon avhenger av om ordene også krever bruk av leksikalsk kunnskap (Shahar-Yames et al., 2018, s. 1) eller kontekstuell informasjon (Raudszus et al., 2021, s. 1528). Minoritetsspråklige elever klarte å utnytte morfologisk informasjon til å forstå betydningen av ukjente ord (såkalt *morphological inferencing*), når de nye ordene ble presentert uavhengig av kontekst (Raudszus et al., 2021, s. 1534). «It is striking that despite the lower language proficiency in part of our bilingual sample, L2 readers did not show differences from L1 readers in morphological inferencing» (Raudszus et al., 2021, s. 1532). De forklarer dette funnet blant annet med at minoritetsspråklige elever kan dra nytte av ordforrådet på førstespråket sitt under utføringen av morfologisk analyse, samtidig som tospråklige har godt utviklede språklige bevissthetsferdigheter (Raudszus et al., 2021, s. 1532). Funnene i artikkel 4 viser imidlertid at minoritetsspråklige elever i mindre grad klarte å utnytte morfologisk informasjon når denne informasjonen kom *i tillegg til* kontekstuell informasjon (Raudszus et al., 2021, s. 1532). Dette funnet kan tyde på at for å kunne utnytte kontekstuell informasjon, så er det et visst nivå av språklig kompetanse som kreves, og det er ikke alltid de minoritetsspråklige elevene har nådd dette nivået (Raudszus et al., 2021, s. 1534). «In order to access information from the context, a minimum of linguistic competence is needed, and L2 readers do not always reach that threshold. Information from derivational morphology, on the other hand, seems to be equally accessible to L1 and L2 readers» (Raudszus et al., 2021, s. 1534).

Over ble det presentert funn fra artikkel 11 (Fejzo, 2021) som årsaksforklarte svake ordforrådsferdigheter på andrespråket med liten eksponering for det aktuelle språket. Ved kartlegging av morfologisk bevissthet fant man at minoritetsspråklige skåret svakere sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Fejzo, 2021, s.667). I samme artikkel ble det gjort funn som indikerer at eksponeringen for opplæringspråket likevel kan være i tilstrekkelig grad til å utvikle tilfredsstillende morfologiske ferdigheter (Fejzo, 2021, s. 672). I artikkel 9 er det sammenfallende resultater. Minoritetsspråklige 5. trinnselever har oppnådd nok språklig input når det gjelder *type frequency*<sup>4</sup> på andrespråket til å kunne se morfologiske mønstre på linje med majoritetsspråklige: «(...) the reduced exposure to Hebrew of language minority children was nonetheless sufficient in order to establish their knowledge of abstract

---

<sup>4</sup> Type frequency er en betegnelse på grad av eksponering for språkregelmessigheter, som morfologiske mønstre (Shahar-Yames et al., 2018)

derivational morphological structures, when these were tested independently from itembased knowledge» (Shahar-Yames et al., 2018, s. 12). Shahar-Yames et al. (2018) etterstrebet å kartlegge morfologisk kunnskap hos 5. trinnselevne som deltok i studiet, uavhengig av ordforråd. For å få til dette benyttet de oppgaver med henholdsvis pseudo-ord eller ekte ord. Oppgaver som var høyt korrelert med ordforråd (oppgaver med ekte ord) skåret de minoritetsspråklige elevene svakt på, sammenlignet med de majoritetsspråklige. På oppgaver som i liten grad var korrelert med ordforråd (oppgaver med pseudo-ord) skåret de minoritetsspråklige elevene på linje med de majoritetsspråklige. Dette tyder på at evne til å se morfologiske mønstre krever mindre eksponering for andrespråket enn utviklingen av ordforrådet som tilegnes gjennom gjentakende språklig input og såkalt *token frequency*<sup>5</sup> (Shahar-Yames et al., 2018, s. 1).

## 5.2 Tema 2: Behov for morfologisk bevissthetstrening

Tema	Undertemaer	Artikler sortert under temaet
Behov for morfologisk bevissthetstrening		1,3,4,5,6,7,8,10,11,12,13,14

Utsnitt 2 av tabell 4.4

Basert på resultatene i de inkluderte artiklene identifiserte den tematiske analysen temaet *behov for morfologisk bevissthetstrening*. Litteraturstudiets teoretiske rammeverk legger til grunn at morfologi har en sentral rolle i utviklingen av ordforrådsferdigheter. Funnene som ble gjort relatert til tema 1, viser et mønster i resultatene, nemlig at minoritetsspråklige elever har svakere morfologiske ferdigheter på opplæringspråket sammen lignet med majoritetsspråklige (se f.eks. Bratlie et al, 2022b). Å undersøke hvorvidt minoritetsspråklige elever vil ha behov for morfologisk bevissthetstrening oppleves dermed som et relevant tema relatert til oppgavens problemstilling.

Analysen avdekket at *behov for morfologisk bevissthetstrening* var et tema i alle de inkluderte artiklene, bortsett fra i artikkel 2 (Crosson et al., 2020) og i artikkel 9 (Shahar-Yames et al., 2018). Det var mange likhetstrekk i hvordan de ulike studiene beskrev behovet for morfologisk bevissthetstrening, og det ble derfor ikke definert undertemaer relatert til temaet. Et gjennomgående funn er at morfologisk bevissthetstrening, med spesiell vekt på å utvikle morfologiske analyseferdigheter, anbefales, fordi det vil kunne fungere som en

<sup>5</sup> Token frequency- det vil si mengde eksponering overfor en språklig enhet, som et ord (Shahar-Yames et al., 2018)



ordlæringsstrategi og dermed fremme utviklingen av ordforrådet. Dette viser funn fra henholdsvis artikkel 1, 6, 10, 12 og 14. I artikkel 12 uttrykkes dette slik: «It is our recommendation that vocabulary instruction for ELL<sup>6</sup> include MAS<sup>7</sup> training because this intervention of relatively short duration can improve students' vocabulary knowledge» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 404). I artikkel 14 uttrykkes det mer spesifikt at minoritetsspråklige elever bør få opplæring i ukjente rotord og suffikser for å kompensere for et mindre ordforråd på opplæringspråket (Zhang et al., 2022a, s. 168). I artikkel 6 konkluderes det med at minoritetsspråklige elever trenger opplæring i morfologisk analyse for å kunne forstå morfologisk komplekse ord som de møter i lesing: «When students encounter increasingly prevalent morphologically complex words while reading, they need additional support in active and explicit morphological analysis instruction that links morphemes to orthographic and phonemic units to successfully decode and interpret complex words» (Zhang et al., 2022b, s. 13).

Flere av studiene understreker at minoritetsspråklige elever har behov for morfologisk bevissthetstrening fordi utviklingen av morfologiske ferdigheter på opplæringspråket ikke skjer automatisk. I artikkel 11 poengterer man at minoritetsspråklige elever ikke automatisk utvikler forståelse av morfologisk komplekse ord, bare ved å lese dem. De vil derimot ha behov for morfologisk bevissthetstrening for å få innsikt i morfologiske mønstre (Fejzo, 2021, s. 676). Tilsvarende funn ble gjort i artikkel 5. Der tar man i betraktning tidligere forskning som indikerer at minoritetsspråklige elever kan ha en styrke når det kommer til morfologisk bevissthet, fordi tilgangen på to eller flere språk forenkler læringen av abstrakte orddannings-regler (Kuo & Anderson 2008, referert i Crosson et al., 2019a, s. 722). Fordelen minoritetsspråklige elever måtte ha når det gjelder forståelse av morfologiske mønstre, oppstår imidlertid *ikke* automatisk. Dermed er det behov for eksplisitt opplæring i morfologi for å kunne utnytte denne eventuelle fordelene: «Our results suggest that such an advantage would not be automatic, but may well depend on explicit instruction in morphology» (Crosson et al., 2019a, s. 722). Dette er i samsvar med funn gjort i artikkel 13. Her konkluderes det med at det er fordelaktig for minoritetsspråklige elever å motta ordforrådsopplæring med fokus på morfologi, som også vektlegger krysslingvistiske sammenhenger med elevenes hjemmespråk (Crosson et al., 2019b, s. 503).

---

<sup>6</sup> ELL- English Language Learners (Davidson & O'Connor, 2019)

<sup>7</sup> MAS-morphological analysis strategies Davidson & O'Connor, 2019)

Funnene som er presentert her, dreier seg om minoritetsspråklige elever i en amerikansk kontekst. To studier som omhandler minoritetsspråklige elever i en nederlandsk kontekst, antyder også at elevgruppen vil ha behov for opplæring i morfologi. I artikkel 8 ble det gjort funn som viser at forskerne anbefaler at minoritetsspråklige elever mottar ordforrådsopplæring med fokus på morfologi i tidlig alder (Verhoeven et al., 2019, s. 35). I artikkel 4 konkluderer forskerne med at det er behov for ordforrådsopplæring der lærerne modellerer hvordan man kan bruke morfologisk ledetråder til å forstå ukjente ords betydning: «teacher modelling of inferencing strategies» (Raudszus et al., 2021, s. 1534). Også for minoritetsspråklige elever i en dansk og norsk kontekst ble det gjort funn som er sammenfallende med funnene som er presentert over. I artikkel 3 indikerer resultatene at morfologioplæring gjør minoritetsspråklige elever med lavt ordforråd på andrespråket bedre rustet til å forstå betydningen av ukjente, morfologisk komplekse ord når de leser, og at det dermed er ønskelig at de mottar slik opplæring (Gellert et al., 2021, s. 599). I artikkel 7 konkluderes det med et behov for effektiv opplæring i meningsbaserte ferdigheter for å minske gapet man ser mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers ordforrådsferdigheter på opplæringspråket. Her mener forskerne det vil være hensiktsmessig å sette søkelyset på morfologi: «Morphology is one of the language domains in need of particular attention» (Bratlie et al., 2022b, s. 824).

### 5.3 Tema 3: Prinsipper for morfologisk bevissthetstrening

Tema	Undertemaer	Artikler sortert under temaet
Prinsipper for morfologisk bevissthetstrening	Fokusområder innen morfologisk bevissthetstrening	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14
	Alder for morfologisk bevissthetstrening	3, 7, 8, 12, 14
	Hensiktsmessig organisering av morfologisk bevissthetstrening	3, 7, 13

Utsnitt 3 av tabell 4.4

Det tredje temaet som fremstod som sentralt etter å ha kodet de inkluderte artiklene, var temaet *prinsipper for morfologisk bevissthetstrening*, som er tema i 13 av de 14 inkluderte artiklene, det vil si alle artiklene unntatt artikkel 9. Her identifiserte analysen også tre ulike undertemaer, nemlig fokusområder innen morfologisk bevissthetstrening, alder for morfologisk bevissthetstrening samt hensiktsmessig organisering av morfologisk bevissthetstrening. Temaet oppleves som av betydning for masteroppgavens problemstilling. Hvis man skal kunne bruke morfologisk bevissthetstrening som strategi for utvikling av

ordforrådet på opplæringspråket, er det av verdi å undersøke hvilke prinsipper som legges til grunn for denne type undervisning, basert på funn i empiriske artikler.

### 5.3.1 Fokusområder innen morfologisk bevissthetstrening

Den tematiske analysen identifiserte undertemaet *fokusområder innen morfologisk bevissthetstrening*, altså hva ulike studier hevder bør være innholdet i morfologisk bevissthetstrening, i alle de inkluderte studiene, bortsett fra artikkel 9. Basert på funn i to artikler, indikerer litteraturstudiets resultater at avkodingsferdigheter bør inngå i den morfologiske bevissthetstreningen. I artikkel 1 ble det gjort funn som tyder på at elever med lave språkferdigheter på opplæringspråket først bør lære å se på morfemer som enheter som skal avkodes, før de lærer strategier for morfologisk analyse, samtidig som man gir generell språkstøtte: «(...) morphological instruction should transit from word decoding (i.e. attending to morphemes as decoding units) to morphological analysis strategies while providing general language support» (Zhang et al., 2020, s. 16). Også i artikkel 4 viser resultatene at avkodingsferdigheter vektlegges. Opplæringen i morfologi bør kombineres med å videreutvikle de tekniske leseferdighetene til elevene også på mellomtrinnet, da evnen til å utnytte morfologisk informasjon til forstå ukjente ord avhenger av gode avkodningsferdigheter: «In order to use morphological information, accurate decoding is crucial» (Raudszus et al., 2021, s. 1534). Funn gjort i artikkel 6 viser dessuten at en annen skriftspråkferdighet kan være del av morfologiopplæringen, nemlig staving av morfologisk komplekse ord. Tanken bak dette var teorien om *orthographic facilitation*, at man bedre husker ords mening når man har blitt presentert for ordets stavemåte (Zhang et al., 2022b, s.1).

Crosson et al. (2020; 2021; 2019a; 2019b) setter søkelyset på verdien av å lære elevene betydningen av rotord med latinsk avstamning. Tre av de nevnte artiklene, artikkel 5, 10 og 13, dreier seg om et spesifikt opplæringsprogram i morfologi med fokus på bundne, latinske rotord: EL RAVE<sup>8</sup>. Bundne rotord, det vil si rotord som ikke kan stå alene, som *min* i *diminish* opptrer ofte i engelske, akademiske ord. De er meningsbærende og gjør det mulig å utlede betydningen av ukjente ord. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å fokusere på

---

<sup>8</sup> EL RAVE (English Learner`s Robust Academic Vocabulary Encounters) bygger på anerkjente prinsipper for ordforrådsopplæring blant ulike elevgrupper (Crosson et al., 2019b, s. 494).

bundne rotord, enn på transparente ordstammer eller avledninger som det ofte har blitt fokusert på i morfologisk opplæring (Crosson et al., 2019a, s. 717; 2020, s. 455; 2021, s. 170).

I EL RAVE-programmet legger man også vekt på å lære elevene om morfologiske familier og utvikle evne til morfologisk analyse for å forstå betydningen av ukjente ord: «(...)teach semantic networks among words that carry the root (...) emphasize a flexible, problem-solving orientation toward using Latin roots for learning academic word meanings» (Crosson et al., 2019b, s. 498). Funn fra henholdsvis artikkel 12 og 14 støtter viktigheten av et slikt dobbelt fokus for innhold i opplæringen. Elevene bør lære både rotord og affikser: «Explicit teaching of novel roots and unfamiliar suffixes may promote children`s sensitivity to morphological structures and cultivate analytic and strategic language learners» (Zhang et al., 2022a, s. 167). Det kan altså være gunstig å kombinere opplæring i morfologisk analyse med opplæring i vanlige rotord: «Combining MAS with effective base word instruction (...) may be necessary for ELLs» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 404).

Betydningen av å lære om ords morfologiske struktur fremheves i ytterligere fem av de inkluderte studiene. I artikkel 8 anbefaler at man i ordforrådsopplæring fokuserer på informasjonen man kan få ut fra både ordformer, altså ordenes morfologiske struktur, og ordmeninger (Verhoeven et al., 2019, s. 35). I en annen av de inkluderte studiene tok man utgangspunkt i avledningsaffikser (suffikser) som grunnlag for opplæring i morfologisk analyse (Davidson & O'Connor, 2019, s. 399). Elevene ble lært en eksplisitt strategi for å forstå betydningen av ukjente ord. Morfologisk analyse-strategien bestod av fire trinn: «1) read the word, 2) look for a suffix, 3) find the base word, and 4) say the meaning of the suffix first, then the base word» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 399). Resultatene i artikkel 11 tyder også på at det er hensiktsmessig å gi elevene kunnskap om morfologisk struktur, i form av undervisning i morfologiske familier og mønstre, slik at elevene utvikler forståelse av regelmessigheter som ligger til grunn for danningen av morfologisk komplekse ord (Fejzo, 2021). I tråd med dette, viser litteraturstudiets resulater fra artikkel 3, at her fokuserte man på å øke elevenes innsikt i ords morfologiske struktur fremfor å lære dem betydningen av rotord (Gellert et al., 2021, s. 588). Elevene lærte om sammensatte ord med eller uten affikser, i tillegg til avledninger. Rotord av latinsk avstamming ble utelatt i undervisningen. Rotord ble likevel benyttet, men dette var høyfrekvente danske rotord og skulle være velkjente for elevene (Gellert et al., 2021, s. 587). Tilsvarende funn ble gjort i analysen av funnene i artikkel 7, et norsk studium som dreide seg om resultater etter gjennomføring av Kaptein Morf, et opplæringsprogram i morfologi (Bratlie et al, 2022b). Her rettet man søkelyset både

på å lære elevene betydningen av morfemer, i tillegg til å gjøre elevene oppmerksomme på ordenes morfologiske struktur: «Most task types focus on the meanings of morphemes (e.g., semantic judgment tasks), but some also focus on morphological surface forms (...)» (Bratlie et al., 2022b, s. 814). Dette ble gjort i kombinasjon med rotord som hadde rollen å fremheve elementene som skulle læres, altså affikser og morfologisk struktur (Bratlie et al., 2022b, s. 814). Rotord inngår dermed i programmet, men i motsetning til EL RAVE- programmet, som skissert av Crosson et al. (2021, 2019a, 2019b), så er det ikke rotord det er fokus på. Kaptein Morf- programmet legger til grunn at programmet skal være selvinstruerende og elevene skal aktivt forholde seg til affikser og morfologiske strukturer i ulike språklige sammenhenger, alt illustrert med bilder (Bratlie et al., 2022b, s. 814). Programmet har 12 ulike oppgavetyper, som for eksempel å sortere bilder etter mening, å lage ord ved å kombinere ulike morfemer eller å fylle inn riktig morfem i en setningskontekst (Bratlie et al., 2022b, s. 814).

Litteraturstudiets resultater, basert på funn i to studier (Crosson et al 2019a, 2019b), antyder at utvikling av morfologisk bevissthet på tvers av språk, kan være et fokusområde i morfologisk bevissthetstrening: «In the EL RAVE intervention, students are shown connections between Latin roots and words across multiple languages» (Crosson et al., 2019b, s. 499). Programmet tar hensyn til at elevene kanskje ikke kan mange akademiske ord på hjemmespråket, ved at man vektlegger å sammenligne latinske rotord med høyfrekvente, dagligdagse ord på elevens hjemmespråk. Et slikt fokus i undervisningen vil gjøre det lettere for de minoritetsspråklige elevene å forstå rotordene på opplæringspråket (Crosson et al., 2019b, s. 499). Ved å sammenligne ord på tvers av språk gjennom felles rotord, vil man kunne se at det er mange ulike ord som er avledet fra samme rot, noe som kan gjøre det enklere å forstå ordene: «(...) taking advantage of common roots increases the portion of the wordstock that can be supported for students' learning (Crosson et al., 2019a, s.723). Ved på sammenligne morfologien på opplæringspråket med morfologien på hjemmespråket, kan man hjelpe elevene med å utvikle et semantisk nettverk av morfologisk relaterte ord og legge til rette for utviklingen av kognitiv fleksibilitet, noe som vil gjøre det enklere for eleven å lære nye ord og dermed øke sitt ordforråd (Crosson et al., 2019b, s. 503).

### **5.3.2 Alder for morfologisk bevissthetstrening**

I fem av de inkluderte artiklene ble det gjort funn angående forskernes betraktninger rundt hvilken aldersgruppe det vil være hensiktsmessig å gi morfologisk opplæring. Funn i artikkel 14 indikerer at det å analysere et ord morfologisk er vanskelig (Zhang et al., 2022a). I studiet

viser forskerne til tidligere forskning som fant at å dele et ord i meningsfulle deler og å trekke linjer mellom suffikser og leksikalsk betydning kan være krevende, selv for 5. og 8. trinns-elever (Wysocki and Jenkins, referert i Zhang et al., 2022a, s. 166). Resultatene i artikkel 3 indikerer at det er hensiktsmessig å lære 5. og 6. trinns-elever morfologiske analyseferdigheter, og at elever i denne aldersgruppen kan mestre å bruke morfologisk analyse til å forstå betydningen av ukjente ord: «(...) middle school students can be taught morphological segmentation and synthesis skills and transfer these skills from taught words to new combinations of morphemes in untaught words (Gellert et al., 2021, s. 597). I artikkel 12 ble det gjort funn som tyder på at opplæring i morfologisk analyse kan være effektivt allerede fra 4. trinn, uavhengig av elevenes ordforrådsferdigheter eller leseferdigheter. Ifølge Davidson og O'Connor (2019) bør fremtidig forskning undersøke om yngre elever (for eksempel 3. trinns-elever) også vil kunne ha utbytte av opplæring i morfologisk analyse, da dette kan være et virkemiddel for å minske gapet man ser mellom ordforrådsferdighetene til henholdsvis minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever: « Given the vocabulary knowledge gap that ELL experience, it would be important to determine if morphological analysis training would be effective for younger students, to begin to close the vocabulary gap earlier» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 405). Studiet som gjengis i artikkel 7 har undersøkt dette, i og med at de lot 2. trinns-elever gjennomføre et digitalt opplæringsprogram i morfologi. Dette erfarte de at elevene hadde utbytte av: «Importantly, our findings indicate that such morphology programs (...) can be beneficial to Grade 2 students (...)» (Bratlie et al., 2022b, s. 824). I artikkel 8 viser resultatene at morfologisk bevissthetstrening anbefales for enda yngre barn. I studiet anbefales ordforrådsopplæring med fokus på morfologi for barn i 4-6 års alder: «Intense vocabulary training, for example, should certainly be offered in preschool and kindergarten - vocabulary training that emphasizes both information on word forms and word meanings in a rich contextual environment» (Verhoeven et al., 2019, s. 35). Forskerne spesifiserer ikke at det er morfologisk bevissthetstrening som omtales, men de anbefaler intensiv ordforrådsopplæring som vektlegger å lære elevene om *ordformer*, noe man kan hevde faller inn under morfologiopplæring.

### **5.3.3 Hensiktsmessig organisering av den morfologiske bevissthetstreningen**

Tre av de inkluderte artiklene omtaler hvordan det kan være hensiktsmessig å organisere morfologisk bevissthetstrening. Det er mulig å gjennomføre morfologisk bevissthetstrening i hel klasse, men forskningen indikerer også at det vil kunne være gunstig å gi opplæringen i

små grupper. I artikkel 13 ble det gjort funn som viser at EL RAVE- programmet er utviklet for å kunne gjennomføres i hel gruppe, i et inkluderende klassemiljø: «(...) the EL RAVE intervention was designed for inclusive settings in whole-group instruction» (Crosson et al., 2019b, s. 498). Her er det snakk om såkalte ESL-klasser, der alle elevene i klassen har immigrantbakgrunn. Forskerne mener at programmet kan tilpasses opplæring i små grupper eller i en-til-en-undervisning (Crosson et al., 2019b, s. 498). Artikkel 7 dreier seg om gjennomføringen av et digitalt morfologiprogram i hel klasse, uten tilpasninger (Bratlie et al., 2022b). Elevgruppen bestod av både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Forskerne fant at begge elevgruppene hadde positivt utbytte av opplæringen på utviklingen av morfologisk bevissthet (Bratlie et al., 2022b). De konkluderte imidlertid med at det er uvisst om bruk av programmet uten tilpasninger vil være tilstrekkelig når det gjelder å redusere gapet man ser i morfologiske bevissthetsferdigheter hos henholdsvis minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Bratlie et al. (2022b) foreslår at det i språkopplæringen av minoritetsspråklig elever vil kunne være mer hensiktsmessig å benytte *Kaptein Morf*-programmet i mindre grupper, da det øker mulighet for tilpasset undervisning og gir flere muligheter til å trene på ord i ulike kontekster: «Providing additional differentiated instruction and opportunities for practicing words in multiple contexts may be more feasible in smaller groups» (Bratlie et al., 2022b, s. 824). Funn gjort i artikkel 3 støtter antakelsen om at det kan være gunstig med morfologisk bevissthetstrening i små grupper: «Thus, the findings of the study provide a rationale for curriculum developers and teachers to include morphological analysis in small-group instruction for students with vocabulary limitations» (Gellert et al., 2021, s. 599).

#### 5.4 Tema 4: Effekt av morfologisk bevissthetstrening

Tema	Undertemaer	Artikler sortert under temaet
Effekt av morfologisk bevissthetstrening	Kort- og langtidseffekter på utviklingen av morfologiske ferdigheter	3, 7, 12
	Effekt på utviklingen av morfologiske ferdigheter, relatert til ulike fokusområder i opplæringen	3, 5, 7, 10, 13
	Effekt på utviklingen av morfologiske ferdigheter, relatert til hjemmespråk og ordforrådsferdigheter på opplæringspråket	3, 5, 7, 10, 12, 13
	Effekt på utviklingen av ordforråd	3, 5, 10, 12, 13

Utsnitt 4 av tabell 4.4

Det fjerde temaet som ble avdekket etter analyse av de inkluderte artiklene, var temaet *effekt av morfologisk bevissthetstrening*, som er et tema i seks av de inkluderte artiklene. Temaet oppleves å være av relevans for oppgavens problemstilling. For å finne ut hvordan morfologisk bevissthetstrening kan fungere som strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket, er det interessant å undersøke resultater i empiriske studier angående effekt av ulike aspekter ved morfologiopplæring. Fire ulike undertemaer ble definert relatert til temaet. De tre første undertemaene dreier seg om effekt av opplæringen på utvikling av morfologiske ferdigheter, som ligger til grunn for morfologisk bevissthet (jamfør begrepsavklaring i underkapittel 1.3.1). Det siste undertemaet gjelder effekt av morfologisk bevissthetstrening på utvikling av ordforråd.

#### **5.4.1 Kort- og langtidseffekter**

Litteraturstudiets data viser at omfanget av den morfologiske bevissthetstreningen i de ulike studiene varierte, fra kortvarige opplæringsprogram med et omfang på totalt 2,5 timer (Davidson & O'Connor, 2019) til opplæringsprogram som strakk seg over et helt skoleår, med daglige økter à 15 minutter (Crosson et al., 2021). Basert på funn i tre ulike studier (artikkel 3, 7 og 12), førte analysen til at undertemaet *kort- og langtidseffekter* ble definert. Disse tre studiene har både oppgitt tidsomfang av morfologisk bevissthetstrening og kartlagt effekt av treningen på utviklingen av morfologiske ferdigheter. I artikkel 12 ble gjort funn som viser at elever kan lære morfologisk analyse i løpet av 10 økter à 15 minutter: «It seems feasible to teach MAS within the school day because participants showed improvement over a relatively short period of time» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 404). Resultatene viser at morfologisk bevissthetstrening med et omfang på totalt 2,5 timer kan ha overføringsverdi, da elevene viste forbedrede ferdigheter i å forstå ukjente ord som inneholdt trente morfemer to uker etter at opplæringen var avsluttet: «(...) scores on the transfer measures increased» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 403).

I artikkel 3 avdekket analysen at morfologisk bevissthetstrening med et omfang på 24 leksjoner à 30 minutter, to dager i uken i en firemåneders periode, hadde positiv effekt på utvikling av morfologiske ferdigheter hos minoritetsspråklige 5.-trinns-elever (Gellert et al., 2021, s. 583). Forskerne fant positive korttidseffekter av opplæringen på evne til å forstå ukjente ord som inneholdt lærte morfemer: «The morphological intervention was found to produce large short-term effects with respect to the students' abilities to segment and explain both taught and untaught words containing taught morphemes, and medium effects on



explanations of likely meanings of pseudowords with well-known root morphemes» (Gellert et al., 2021, s. 583). 10 måneder etter fullført opplæring så man økte morfologisk analyseferdigheter hos elevene, som de klarte å utnytte til å finne ut betydningen av ukjente ord: «As importantly, the transfer effects to words consisting of new combinations of trained morphemes were still clearly present at follow-up 10 months after the completion of the training» (Gellert et al., 2021, s. 597). Videre ble det gjort funn i artikkel 7, som viser at et digitalt morfologiprogram benyttet i 15-20 minutter hver dag i en periode på 8 uker hadde positiv effekt på morfologiske ferdigheter hos minoritetsspråklige 2. trinnselever. Resultater viser vedvarende positiv effekt rett etter opplæringsperiode og seks måneder etter: «We found lasting effects on students' morphological word knowledge immediately after the training period and 6 months later» (Bratlie et al., 2022b, s. 824).

#### **5.4.2 Effekt relatert til ulike fokusområder i den morfologiske bevissthetstreningen**

Den tematiske analysen definerte *effekt på utvikling av morfologiske ferdigheter, relatert til ulike fokusområder i opplæringen* til å være et undertema i fem av de inkluderte studiene. Funn gjort i artikkel 6 viser at opplæring i staving av morfologisk komplekse ord ga bedre effekt ferdighet på ferdigheter i morfologisk analyse sammenlignet med opplæring *uten* fokus på staving (Zhang et al., 2022b). Resultatene viser imidlertid at opplæring med fokus på morfologi *og* staving *ikke* ga økt effekt sammenlignet med opplæring som bare fokuserte på staving. Dette funnet forklarer forskerne med at elevene ikke eksplisitt hadde blitt gjort oppmerksomme på ordenes morfologiske struktur: «(...) passive attention to morphological components may not be sufficient to activate morphological analysis for morphologically complex words» (Zhang et al., 2022b, s. 12).

Funn gjort i tre ulike studier, artikkel 5, 10 og 13, viser at opplæring i ett spesifikt område innenfor morfologi, nemlig latinske, bundne rotord, hadde fra moderat til stor positiv effekt på utvikling av ferdigheter i morfologisk analyse hos minoritetsspråklige elever med engelsk som opplæringspråk (Crosson et al., 2021, 2019a, 2019b). Ett sitat fra en av disse studiene benyttes for å illustrere funnet: «The Latin Roots condition showed large, positive treatments effect for morphological analysis to problem-solve the meanings of unfamiliar words» (Crosson et al., 2019a, s. 710). I kontrast til dette funnet er et annet mønstersom fremstod av analysen, nemlig at fokus på morfologisk struktur fremfor rotmorfemer, hadde positiv effekt på utviklingen av morfologiske ferdigheter. Dette viser resultater fra artikkel 3 (Gellert et al., 2021) og artikkel 7 (Bratlie 2022b), to studier som undersøkte effekten av

opplæringsprogrammer der man fokuserte på ordenes morfologiske struktur fremfor betydningen av rotmorfemer. I begge disse studiene ble det gjort funn som viser at elevene i større grad kunne forstå ord med trente morfemer etter gjennomført opplæring: «The results confirmed our first expectation that a morphological intervention program can be associated with significant gains in the ability to segment and explain the meanings of words that consist of trained morphemes in new combinations» (Gellert et al., 2021, s. 597). «Specifically, the program increased the students` performace on a latent measure of the ability to explain, manipulate, use and understand words with trained morphemes (...)» (Bratlie et al., 2022b, s. 823). Resultatene fra artikkel 3 tyder på at hvis elevene møter ord som består av vanlige rotord (som de kan fra før) og suffikser de har fått lære betydningen av, har de større muligheter til å forstå ordenes betydning fordi de har fått opplæring i suffiksene: «(...) a morphological intervention program can produce gains in the understanding of novel, morphologically complex words with untrained but common roots» (Gellert et al., 2021, s. 593).

Morfologiopplæring der man dro elevenes hjemmespråk inn i undervisningen hadde positiv effekt på morfologiske ferdigheter. Det viser funn gjort i artikkel 5 (Crosson et al., 2019a) og i artikkel 13 (Crosson et al., 2019b). Resultatene fra disse to studiene er sammenfallende. Forskerne fant at minoritetsspråklige elever hadde noen fordeler når det gjaldt å tilegne seg morfologisk kunnskap sammenlignet med majoritetsspråklige jevnaldrende (Crosson et al., 2019b, s. 502). De knytter dette funnet til tidligere forskning som anser morfologisk bevissthet som en overførbart ressurs på tvers av språk: «Although limited, there is evidence that morphological awareness is susceptible to cross-linguistic transfer» (Ramirez, Chen, Geva & Kiefer, 2010, referert i Crosson et al., 2019a, s. 722).

#### **5.4.3 Effekt relatert til hjemmespråk og ordforrådsferdigheter på opplæringspråket**

Seks av de inkluderte studiene er sortert under undertemaet *effekt på utvikling av morfologiske ferdigheter, relatert til hjemmespråk og ordforrådsferdigheter på opplæringspråket*.

Undertemaet dreier seg om hvorvidt elevens språkbakgrunn påvirker utbyttet av morfologisk bevissthetstrening, likedan om utbyttet påvirkes av ordforrådsferdigheter på opplæringspråket. Funn gjort i artikkel 3, viser at 5. trinnselever med lavt ordforråd (både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige) utviklet sine morfologiske ferdigheter etter å ha mottatt morfologiopplæring, uavhengig av hjemmespråk og ordforråd på opplæringspråket (Gellert et al., 2021). Blant deltakerne var det 25 ulike hjemmespråk. På pre-testen skåret de

minoritetsspråklige elevene i snitt betraktelig svakere på alle områder (morfologiske ferdigheter, ordforråd og leseforståelse) enn de majoritetsspråklige elevene: «On average, the second-language learners performed significantly lower on most of the pretest measures as compared with the students speaking Danish as their first language» (Gellert et al., 2021, s. 593). Elevene som mottok morfologisk bevissthetstrening hadde likt utbytte av opplæringen, uavhengig av hjemmespråk og uavhengig av språkferdigheter på opplæringspråket: «The effect of language status did not approach significance in any of these analyses, suggesting that first and second-language learners made comparable gains in the morphological condition» (Gellert et al., 2021, s. 593).

Sammenfallende funn ble gjort i artikkel 7. Studiet undersøkte effekt av et digitalt morfologiprogram på utvikling av morfologisk ordkunnskap (Bratlie et al., 2022b). Blant deltakerne var det hele 32 ulike hjemmespråk. På pre-testen skåret de minoritetsspråklige elevene vesentlig svakere på morfologisk ordkunnskap sammenlignet med de majoritetsspråklige: «(...) there was a large and significant negative effect of language group on morphological word knowledge at pretest (...)» (Bratlie et al., 2022b, s. 817). Kartlegging av morfologisk ordkunnskap rett etter opplæringsprogrammet viste signifikant positiv effekt hos begge elevgrupper. Effekten av programmet var ikke relatert til underliggende skriftspråksprofiler eller kontekstuelle faktorer. I forkant av opplæringsprogrammet fant man små forskjeller i ordlesingsferdigheter og fonologisk korttidsminne når de sammenlignet ferdighetene hos de to elevgruppene. Elevenes ordforråd på opplæringspråket ble også kartlagt (både reseptivt og ekspressivt), og da skåret de minoritetsspråklige elevene betydelig lavere enn de majoritetsspråklige. De lavere ordforrådsferdighetene forskerne fant hos de minoritetsspråklige elevene, påvirket imidlertid ikke deres utbytte av morfologiprogrammet: «However, despite these initial differences, we found no interaction between language groups and the effect of morphology program, suggesting that the program was just as effective in increasing LM students' morphological word knowledge as it was for LMA students» (Bratlie et al., 2022b, s. 824). Studiet legger til grunn at det kan være en mulig sammenheng med resultat på oppfølgingstest og økt alder på elevene (Bratlie et al., 2022b).

Effekt etter deltakelse i EL RAVE, er undersøkt i ulike kontekster, noe som fremgår av tre av litteraturstudiets inkluderte studier (artikkel 5, 10 og 13). I artikkel 5 (Crosson et al., 2019 a) hadde deltakerne i studiet 16 ulike hjemmespråk, 10,7% av elevene hadde spansk som hjemmespråk. Her fant man at deltakelse i EL RAVE hadde positiv effekt på evne til morfologisk analyse: «(...) the Latin Roots Treatment showed large, positive treatment

effects for morphological analysis» (Crosson et al., 2019a, s. 719). I artikkel 10 (Crosson et al., 2021) var det sju ulike hjemmespråk blant deltakerne i studiet, flertallet hadde spansk som hjemmespråk. Funn gjort i dette studiet viser moderat positiv effekt på morfologisk analyseferdigheter: «We found a significant direct effect of the intervention on morphological analysis skill (...). After adjusting for differences on all pretests (...) the effect size was considered moderate (...)» (Crosson et al., 2021, s. 167). Funnene tyder på at elvene hadde utbytte av opplæringen når det gjaldt utvikling av morfologiske ferdigheter, uavhengig av hvilket hjemmespråk de hadde. Det samme viser funn gjort i artikkel 13 (Crosson et al., 2019b). Her ble EL RAVE benyttet i to ulike kontekster. I det første studiet var det 10 ulike hjemmespråk blant deltakerne, i det andre studiet hadde flertallet av deltakerne spansk som hjemmespråk. Funnene gjort i artikkel 13 er sammenfallende med funn gjort i artikkel 5 og 10:

«(...) we found (...) the approach to be effective for two populations of emergent bilinguals in distinct contexts (i.e., U.S. born emergent bilinguals who are majority Spanish speakers vs. recent immigrant populations emergent bilinguals who are culturally and linguistically diverse) (...) suggesting that the intervention was equally effective in both contexts (...)» (Crosson et al. 2019b, s. 502).

Deltakerne som deltok i studiet, som presenteres i artikkel 12, var minoritetsspråklige elever med spansk som hjemmespråk (Davidson & O`Connor, 2019). De fleste elevene hadde gjennomsnittlige ordlesings- og avkodingsferdigheter, men de skåret under snittet på forståelse og ordforråd på opplæringspråket (engelsk). Funn gjort i studiet viser at de minoritetsspråklige elevene bedret sine ferdigheter i morfologisk analyse etter å ha mottatt morfologisk bevissthetstrening. Forskerne tolket funnene dithen at minoritetsspråklige elever kan ha positivt utbytte av morfologisk bevissthetstrening selv om de foreløpig har lave ordforrådsferdigheter på opplæringspråket: «Based on participants` characteristics, it appears that students may not need to reach English proficiency before beginning morphological analysis strategy instruction» (Davidson & O`Connor, 2019, s. 404).

#### **5.4.4 Effekt av morfologisk bevissthetstrening på utvikling av ordforrådet**

I fem av de inkluderte artiklene ble det gjort funn som viser at forskerne målte ordforrådsferdigheter hos minoritetsspråklige elever etter opplæringsprogram i morfologi. Dette ga undertemaet *effekt av morfologisk bevissthetstrening på utvikling av ordforrådet på*

*opplæringspråket*. Litteraturstudiets resultater viser motstridende funn. Funn gjort i artikkel 3, viser at morfologioplæringen ikke hadde effekt på generelt reseptivt ordforråd: «(...) no statistically significant effect on general receptive vocabulary» (Gellert et al., 2021, s. 593).

Funn i fire ulike studier (Crosson et al., 2021, 2019a, 2019b; Davidson & O'Connor, 2019), tyder derimot på at også mulig å utvikle ordforråd gjennom morfologisk bevissthetstrening. Dette gjelder når morfologioplæringen inntar en problembasert tilnærming og fokuserer på meningsbærende morfologiske elementer, nemlig rotord av latinsk avstamning: «We found that, for multilingual adolescents, both vocabulary knowledge and morphological analysis skill are indeed malleable through instruction when that instruction emphasises a problem-solving approach and focuses on the morphological components that are major meaning carriers: Latin roots» (Crosson et al., 2021, s. 168). EL RAVE- programmet synes å være effektivt for minoritetsspråklige elever som lærer seg opplæringspråket (Crosson et al., 2019a, s. 720, 2019b, s. 502). Når det gjelder i hvilken grad eleven utviklet semantiske representasjoner av ordene de skulle lære gjennom EL RAVE-programmet, ble det gjort motstridende funn. Analyse av resultatene i artikkel 13 (Crosson et al., 2019b) fant positiv effekt på utvikling av semantiske representasjoner av ord, altså hvordan ordene lagres i det mentale leksikon: «(...) evidence suggests that the intervention focusing on morphological analysis of roots led to robust semantic representations of target academic words» (Crosson et al., 2019b, s. 501). Dette resultatet avviker fra funn som ble gjort i artikkel 5 (Crosson et al., 2019a), der indikerer resultatene at elevene ikke hadde utviklet sitt semantiske nettverk av ord som følge av deltakelse i programmet : « (...)we did not find support for our hypothesis that knowledge of roots would strengthen semantic networks between words leading to more robust semantic representations of word meanings» (Crosson et al., 2019a, s. 719).

Artikkel 12 dreier seg om et studium der minoritetsspråklige elever fikk opplæring i 91 avledede ord som dannet grunnlaget for måling av DVM (Daily Vocabulary Measure), som dreide seg om reseptivt ordforråd. De målte også TVM (Transfer Vocabulary Measure), disse ordene var det ikke gitt opplæring i. Elevene ble testet både vedrørende DVM og TVM før og etter opplæringen. To uker etter avsluttet opplæring fant man at opplæring i morfologisk analyse hadde hatt positiv effekt både på trente ord (DVM) og ord de ikke hadde fått opplæring i, men som inneholdt trente morfemer (TVM). Litteraturstudiets resultater viser dermed at opplæringen hadde direkte effekt på ordforrådet: «Visual analysis revealed a functional relation between the introduction of MAS training and an increase in DVM scores» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 401). Videre hadde den morfologiske bevissthetstreningen

overføringseffekt, og gjorde i elevene i bedre stand til å finne ut av ukjente ords betydning på egenhånd: «The improvement in TVM scores after MAS training is promising, for although morphemes of these words (...) were taught during the intervention, these actual forms of the words were not taught» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 403). Forskerne antyder at opplæring i morfologisk analyse er effektivt for å utvikle ordforrådet hos minoritetsspråklige elever med engelsk som opplæringspråk, der elevene hadde lave ordforrådsferdigheter på engelsk. De påpeker at det er vanskelig å lære elevene tilstrekkelig antall enkeltord, og beskriver opplæring i morfologisk analyse som et verktøy for å tette gapet i ordforrådsferdigheter mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, ved at morfologisk analyse gjør det mulig for elevene å finne ut av betydningen av ord på egenhånd når de leser «Because of the difficulty in directly teaching a sufficient number of words, MAS training may be a way to help close the gap between ELL and NES<sup>9</sup> if ELL can apply MAS when reading independently» (Davidson & O'Connor, 2019, s. 404).

---

<sup>9</sup> NES -Native English Speakers (Davidson & O'Connor, 2019)

## 6 Drøfting

Hensikten med denne masteroppgaven er å finne svar på problemstillingen:

*Hva sier utvalgte empiriske studier om morfologisk bevissthetstrening som strategi for å utvikle ordforrådet på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever i grunnskolen?*

Den tematiske analysen identifiserte fire ulike temaer som var av relevans for oppgavens problemstilling. I kapittel 5 ble funnene som ble gjort gjennom den tematiske analysen presentert. I dette kapittelet drøftes disse funnene, relatert til teori.

### 6.1 Drøfting av funn relatert til tema 1

Tema 1 var *morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket*.

Relatert til temaet ble det gjort funn som indikerer at utviklingen av morfologisk bevissthet og ordforråd er nært forbundet (Fejzo, 2021; Shahar-Yames, 2018), og resultater som tyder på at hos minoritetsspråklige elever så predikeres utviklingen av ordforrådets bredde og dybde av morfologisk bevissthet (Fejzo, 2021, s. 674). Disse resultatene indikerer at det er viktig for minoritetsspråklige elever å ha gode morfologiske ferdigheter. Imidlertid avdekket analysen at minoritetsspråklige elever skåret svakere både på ordforrådsferdigheter og morfologisk bevissthet på opplæringspråket, sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige elever (se f.eks Bratlie et al., 2022b; Fejzo 2021; Gellert et al.; 2021). Dette funnet tyder på at det kan være en sammenheng mellom nivå på ordforråd og nivå på morfologisk bevissthet, der lave ordforrådsferdigheter gir lave morfologiske ferdigheter eller omvendt. Det ble gjort funn som viser at ulike studier har trukket ulike konklusjoner når det gjelder relasjonen mellom morfologisk bevissthet og ordforråd. Ett funn antyder at morfologiske ferdigheter predikerer utviklingen av ordforrådets bredde hos minoritetsspråklige elever (Fejzo, 2021). Det ble også gjort funn som antyder et motsatt retningsforhold, at svake ordforrådsferdigheter på opplæringspråket påvirker morfologisk bevissthetsferdigheter negativt (Crosson et al., 2020; Raudszus et al., 2021; Zhang et al., 2020, 2022a). I tillegg ble det gjort funn som viser at påvirkningsforholdet går begge veier, altså at ordforråd og morfologisk ferdigheter er positivt relaterte (Shahar-Yames et al., 2018). Et gjennomgående funn i litteraturstudiet blir da empiriske forskningsresultater som beskriver relasjonen mellom ordforråd og morfologi som tett og kompleks. Dette er i tråd med eldre forskningsresultater (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139; Kirby & Bowers, 2017, s. 439; Nagy et al., 2014; Sparks & Deacon, 2015, s. 2) som også

har trukket ulike konklusjoner når det gjelder hvordan morfologisk bevissthet relaterer seg til utviklingen av ordforrådet.

Analysen avdekket resultater som impliserer at morfologisk og ordforråd kunnskap er separate ferdigheter (Shahar-Yames et al., 2018), noe som støttes av teorien om generativ grammatikk (Lieber, 2021). Dette innebærer at utviklingen av leksikalske og morfologiske ferdigheter avhenger av ulike læremekanismer, og at utviklingen av morfologisk bevissthet avhenger mer av evne til å generalisere mønstre enn av mengde språklig input (Shahar-Yames et al., 2018). Denne antakelsen er i tråd med forskning som har beskrevet morfologi til å befinne seg i skillet mellom kodebaserte og en meningsbaserte språkferdigheter (Bratlie, 2021, s. 22; Kieffer & Lesaux, 2012b, s. 351). Tidligere publiserte studier viser at det er lettere for minoritetsspråklige elever å lære kodebaserte ferdigheter som tekniske leseferdigheter, enn det er å lære meningsbaserte språkferdigheter som i større grad avhenger av språklig input (Bratlie, 2021, s. 22). Hvis man betrakter morfologisk bevissthet som en kodebasert ferdighet, tilsier dette at for minoritetsspråklige elever vil det være lettere å lære morfologiske ferdigheter enn leksikalske ferdigheter. Ordforråd dreier seg om å et uendelig antall enkeltord som må memoreres, mens morfologi dreier seg om et avgrenset antall meningsfulle språklige elementer som man møter hyppig (Nagy & Anderson, 1984, s. 325). Dette funnet viser verdien av å sette søkelyset på morfologisk bevissthetstrening i språkopplæringen for minoritetsspråklige elever.

Litteraturstudiets resultater indikerer at mindre eksponering for opplæringspråket, hemmer utviklingen av dyp ordforståelse (Fejzo, 2021). Dette gjør det vanskeligere for minoritetsspråklige elever å lære ord tilfeldig gjennom kontekst, for eksempel gjennom lesing. Det blir dermed av avgjørende betydning for deres ordførådsutvikling på opplæringspråket at de uttrykkes med andre, effektive strategier for å lære nye ord. Som drøftet over, viser resultater både fra analysen og tidligere forskning at morfologi kan være en slik strategi. Imidlertid fremhever den tematiske analysen funn som viser at minoritetsspråklige elever har svakere morfologiske ferdigheter på opplæringspråket enn majoritetsspråklige (se f.eks. Gellert et al., 2021). I henhold til Bratlie et al. (2022a, s. 636) kan dette skyldes at morfologiske ferdigheter både er kodebaserte og meningsbaserte. Litteraturstudiets resultater indikerer at elevene ikke vil tilegne seg tilfredsstillende morfologiske analyseferdigheter automatisk. For eksempel viser resultatene at elevene ikke klarte å utnytte morfologisk informasjon i kontekst (Raudszus et al., 2021). Dermed får de ikke utnyttet muligheten som ligger i å bruke morfologiske ledetråder for å forstå ords betydning, jamfør teorien om *binding-agent* (Kirby



& Bowers, 2017). For at elevene skal klare å utnytte morfologisk ledetråder også når ordet er del av en sammenheng, som det jo er både i tekst og samtale, er det naturlig å tenke at elevene har behov for morfologisk bevissthetstrening for å lære å utnytte morfologi til å forstå betydningen av ukjente ord.

## 6.2 Drøfting av funn relatert til tema 2

*Behov for morfologisk bevissthetstrening* var et tema i 12 av de inkluderte studiene. En sammenfallende konklusjon var at minoritetsspråklige elever vil ha behov for morfologisk bevissthetstrening. Analysen fremhever at elevgruppen bør lære betydningen av morfemer, og lære hvordan de kan utnytte denne kunnskapen til å finne ut av ords betydning på egenhånd, såkalt *lexical inferencing*. Disse funnene er i samsvar med både nyere og eldre forskning. Morfologi har en sentral rolle i utviklingen av ordforrådsferdigheter. Dette fremgår både av oppgavens teoretiske rammeverk, som i Kirby og Bowers sin *binding agent*-modell (Kirby & Bowers, 2017, s. 439), og av litteraturstudiets funn relatert til tema 1, som drøftet over. Tilfeldig ordlæring gjennom kontekst, kan være vanskelig i en minoritetssituasjon med mindre eksponering for opplæringsspråket (Aukrust, 2005, s. 42–43; Golden, 2018, s. 195). Kunnskap om morfologi kan være en effektiv ordlæringsstrategi, men man kan ikke gå ut fra at minoritetsspråklige elever utvikler tilfredsstillende morfologiske ferdigheter gjennom ordinær undervisning. Forskning viser at det vil være behov for morfologisk bevissthetstrening (Bratlie et al., 2022a, s.617, Kieffer & Lesaux, 2007, s. 135; Nagy et al., 1987, s. 266). Dette er sammenfallende med funn som ble gjort i litteraturstudiet.

I kapittel 2 ble det påpekt at de minoritetsspråklige elevene i Norge skårer lavere på leseprøver enn majoritetsspråklige elever, og årsaken til dette kan legges til et svakt ordforråd (Dørum & Hanssen, 2018, s. 7; Lervåg & Aukrust, 2010; Lyster, 2017). Flertallet av elevene som mottar opplæring i særskilt norsk gjør dette i henhold til den generelle læreplanen i norsk, som ikke har eksplisitt fokus på språklæring (Dørum & Hanssen, 2018). Det synes som at det mangler retningslinjer for hvilke spesifikke, språklige områder særskilt norskopplæringen bør ta utgangspunkt i (Heller et al., 2019, s. 535), og som lærer kan man kjenne seg usikker på hva man skal fokusere på i språkopplæringen (Bratlie et al., 2022a, s. 615). Litteraturstudiets sammenfallende resultater relatert til tema 2, tyder på at morfologisk bevissthet er et område som det bør settes søkelys på i språkopplæringen av minoritetsspråklige elever. Imidlertid har det i norsk skole vært lite fokus på utvikling av morfologisk bevissthet (Lyster, 2017). Funnene angående behovet for morfologisk

bevissthetstrening, synes dermed aktuelle for en norsk opplæringskontekst. Dette bringer oss videre til drøfting av det tredje og fjerde temaet som ble identifisert i analysen av litteraturstudiets data.

### 6.3 Drøfting av funn relatert til tema 3 og 4

Når det gjelder tema 3, *prinsipper for morfologisk bevissthetstrening*, og tema 4 *effekt av morfologisk bevissthetstrening*, indikerer funnene at morfologiske ferdigheter kan læres gjennom ulike fokusområder i opplæringen. For det første avdekket analysen at opplæring i bundne latinske rotord (Crosson et al., 2021, 2019a, 2019b) hadde positiv effekt på utviklingen av morfologiske ferdigheter. For det andre viste analysen at opplæring i morfologiske strukturer hadde positiv effekt på utviklinga av morfologiske ferdigheter (se f.eks Bratlie et al., 2022; Gellert et al., 2021). Et tredje område som analysen avdekket at hadde positiv effekt på morfologiske ferdigheter, var opplæring i staving av morfologisk komplekse ord hadde (Zhang et al., 2022b). Å sammenligne morfologisk struktur i ulike språk, var et fjerde område innenfor morfologisk bevissthetstrening som analysen fant å være en effektiv tilnærming for å lære morfologiske ferdigheter (Crosson et al., 2019 a, 2019 b).

Disse funnene blir drøftet i lys av bakenforliggende teori om ulike aspekter ved morfologisk bevissthet (Deacon et al., 2017). *Morfologisk avkoding* dreier seg om evnen til å bruke morfemer til å finne ut et ords uttale (Deacon et al., 2017, s. 2, se underkapittel 3.3). Å vite hvordan man skal uttale et ord, kan påvirke forståelsen av ordet. I tråd med dette, viser litteraturstudiets resultater at tre ulike studier anbefaler at den morfologiske bevissthetstreningen knyttes opp mot skriftspråkferdigheter som avkoding og staving (Raudszus et al., 2021; Zhang et al, 2020, 2022b). Når man vet at norsk inneholder mange morfologisk komplekse ord, og at det er av stor betydning for ordforståelsen at barnet mestrer å se ord-i-ord, og i tillegg vet at det siste ordet i et sammensatt ord som gi meningsinnholdet til ordet (Lyster et al., 2016, s. 1272), synes det hensiktsmessig at ett av fokusområdene innen morfologisk bevissthetstrening er å lære å avkode morfemer som en enhet. Denne evnen kan oppøves gjennom fokus på staving, noe som er i tråd med litteraturstudiets resultater. Norsk et språk med morfo-fonetisk ortografi, det vil si at morfologien påvirker hvordan et ord staves. Det synes derfor hensiktsmessig at ett fokus innen morfologisk bevissthetstrening er å lære staving av morfologisk komplekse ord, i tillegg til at man øver på å avkode morfemene som enheter under lesing, noe som gjør det lettere å uttale ordet riktig, som igjen vil gjøre det lettere å forstå ordets meningsinnhold. Disse funnene er i tråd med binding agent-teorien

(Kirby & Bowers, 2017, s. 440). Modellen viser at kunnskap om morfologi gir ledetråder når det gjelder å forstå ordets mening både via ortografi og fonologi.

Som skissert av Deacon et al. (2017, s.2), er morfologisk strukturell bevissthet et annet aspekt ved morfologisk bevissthet. Analysen fremhever resultater som indikerer at det er hensiktsmessig å fokusere på morfologiske strukturer morfologiopplæringen (se f.eks. Bratlie et al., 2022b; Gellert et al., 2021). Disse resultatene avviker fra funn som vektlegger betydningen av å lære elevene latinske, bundne rotord (Crosson et al., 2020, 2021, 2019a, 2019b). Å lære minoritetsspråklige elever å bruke latinske rotord til å finne ut betydningen av ukjente ord, vil være av stor betydning i en kontekst der opplæringspråket er engelsk, da latinske rotord er meningsbærende element i mange akademiske ord. I en dansk kontekst vil kunnskap om latinske rotord være av mindre verdi, da denne type ord er mindre hyppig i dansk akademisk ordforråd (Gellert, 2021). Det vil imidlertid være naturlig å fokusere på ords struktur og oppbygning, da sammensatte ord opptrer hyppig i dansk. Funnene gjort i det danske studiet kan sies å være gjeldende for en norskspråklig kontekst, da norsk og dansk morfologi er svært sammenfallende. Et norskutviklet, digitalt opplæringsprogram i morfologi vektla å utvikle nettopp elevens morfologisk strukturelle bevissthet. Ved å benytte programmet lærte elevene blant annet å bruke ulike morfemer til å lage ord, eller å finne ut hvilken ordform som ville være riktig i en gitt setningskontekst som (Bratlie et al., 2022b). I og med at både en norsk (Bratlie et al, 2022b) og et dansk studium (Gellert et al, 2021) fant at opplæring med fokus på morfologisk struktur hadde effekt på utviklingen av morfologiske ferdigheter, kan man tenke at dette gir retningslinjer for hva man kan fokusere på i morfologiopplæring innenfor en norsk kontekst. Resultatene er i samsvar med eldre forskning. Elever bør få opplæring i spesifikk morfologikunnskap, som kunnskap om affikser, og kunnskap om hvordan ord kan endre form gjennom bøyning eller avledning (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 139-141).

Det tredje aspektet ved morfologisk bevissthet som trekkes frem av Deacon et al. (2017), er *morfologisk analyse*. Et sammenfallende funn i de inkluderte studiene, er at opplæring i utvikling av morfologiske analyse anbefales, slik at elevene i større grad vil klare å finne ut av ords betydning på egenhånd (se f.eks Bratlie et al, 2022b; Crosson et al., 2019a; Gellert et al, 2021). Hos Davidson & O'Connor (2019) viser analysen at betydningen av å lære elevene morfologisk analyse fremheves spesielt, og de gir en trinnvis fremstilling av hvordan prosessen med morfologisk analyse kan foregå. Viktigheten av å lære elevene morfologisk analyse støttes av tidligere forskning. Opplæring i enkeltord har liten effekt på utvidelse av

ordforrådet (Nagy & Anderson, 1984, s. 325). Å utvikle kunnskap om morfologisk analyse, der man setter fokus på ords morfologiske struktur, vil være mer effektivt (Nagy & Anderson, 1984, s. 325). I morfologisk bevissthetstrening bør man lære elevene å bruke morfologi som en kognitiv strategi. Elevene må lære å finne ut av ordets betydning ved å bryte ned ordet i de meningsbærende morfemene som det består av (Kieffer & Lesaux, 2007, s. 140). Kunnskap om ett enkelt affiks kan bidra til forståelse av mange ukjente ord som inneholder samme morfem og dermed tilhører samme morfologiske familie (Bratlie et al., 2022a, s. 617). Analysen gjorde funn som viser at i en språklig heterogen elevgruppe er det hensiktsmessig å lære elevene om morfologiske familier, fordi dette vil utvikle elevenes semantiske nettverk av ord. Opplæringen bør ha en problemløsende tilnærming (Crosson et al., 2021, 2019a, 2019b). Dette resonnementet støttes av tidligere forskning, som anbefaler at elevene jobber sammen i grupper med ordfamilie-oppgaver der de gjennom samarbeid og aktiv resonnering rundt ords morfologiske struktur utvikler sin evne til å lære nye ord (Manyak et al., 2018, s. 297). Man kan imidlertid hevde at det finnes begrensinger ved morfologisk analyse når det gjelder å finne ut hva ord betyr. Elever kan møte ord de ikke forstår som ikke er morfologisk komplekse, eller ordet kan være morfologisk komplekst, men ikke morfologisk transparent. Det er dermed ikke alle ord som man kan finne ut hva betyr gjennom kunnskap om morfologi. Tidligere forskning viser imidlertid at flertallet av ordene som elever står overfor i ulike tekster og læreverk, er nettopp morfologisk komplekse ord. Dette understreker betydningen av å lære morfologisk analyse for å forstå ordmeninger og utvide ordforrådet (Nagy et al., 2014, s. 5).

I lys av transspråkingsforskningen (Garcia & Wei, 2019), og også Cummins' gjensidige påvirkningshypotese (Cummins, 2000, s. 38; Øzerk, 2016, s. 174) samt Cummins' CUP-modell (Cummins, 2000, s. 38), var det interessant å undersøke om de inkluderte studiene omtalte en flerspråklig tilnærming til den morfologiske bevissthetstreningen. Dette var et tema i en rekke kinesiske studier som ble identifisert i prosessen med litteratursøk, men som ble ekskludert, fordi de ikke oppfylte inklusjonskravene i litteraturstudiet. Imidlertid ble temaet adressert spesifikt i kun to av de inkluderte studiene (Crosson et al., 2019a, 2019b), som dreide seg om EL RAVE-programmet. Her settes søkelyset på elevenes ulike hjemmespråk, og man sammenligner ordstrukturer og rotord i ulike språk (Crosson et al., 2019a, 2019b). I EL RAVE fikk elevene opplæring i latinske rotord. Både engelsk og spansk er språk av latinsk avstamning og har flere likhetstrekk. Man kan da tenke seg at minoritetsspråklige elever med spansk som hjemmespråk vil ha større nytte av å lære om

bundne, latinske rotord når de skal utvikle sitt akademisk ordforråd på engelsk, sammenlignet med elever med andre hjemmespråk enn spansk. De minoritetsspråklige elevene hadde imidlertid utbytte av opplæringen uavhengig av hvilket hjemmespråk elevene hadde. Dette resultatet kan forklares med at elevene gjennom EL RAVE- programmet også lærte morfologisk analyseferdigheter og utviklet kunnskap om morfologiske familier, og at hjemmespråket ble trukket inn i undervisningen (Crosson et al., 2019a, 2019b). I henhold til modeller for tospråklig utvikling, er dette av stor verdi for språklæring og ordforrådsutvikling. Den gjensidige påvirkningshypotesen sier at språkutviklingen hos tospråklige barn skjer gjennom en gjensidig påvirkning av de ulike språkene som barnet lærer (Cummins, 2000, s. 38). Tospråklige undervisningsmodeller som EL RAVE vil dermed kunne fremme utviklingen av både hjemmespråket og opplæringsspråket (Cummins, 2000, s. 39). Dette belyses ytterligere i CUP-modellen (Cummins, 2000, s. 38) som viser hvordan felles underliggende ferdigheter gjør det mulig å overføre kunnskap fra ett språk til et annet. Her kan man tenke seg at morfologi er en språklig ferdighet som kan overføres på tvers av språk, også når språkene er svært ulike (Ke & Xia, 2015, s. 375). Med et flerspråklig fokus i den morfologiske bevissthetstreningen kan elevene lære å sammenligne morfologien i språkene de benytter. Elever kan finne støtte i hjemmespråket sitt i større grad når det gjelder å utvikle morfologisk bevissthet, enn når det gjelder å lære enkeltord (Kieffer & Lesaux, 2012a, s.367).

Morsmålslærer eller morsmålsassistent, som behersker både norsk og elevens hjemmespråk, vil kunne ha en verdifull rolle når det gjelder å hjelpe elevene å trekke linjer mellom morfologien på henholdsvis norsk og hjemmespråket. Situasjonen kan imidlertid være at man ikke har tilgang på morsmålslærer, noe som kan være tilfelle for mange minoritetsspråklige elever i Norge. Litteraturstudiets resultater viser betydningen av å trekke inn hjemmespråket i undervisningen, men lærere i Norge kjenner seg usikre på hvordan de skal fremme flerspråklighet gjennom undervisningen (Krultaz & Iversen, 2020, s. 372-374). Innenfor en elevgruppe kan det være mange ulike hjemmespråk blant elevene, som læreren ofte vil ha lite eller ingen kjennskap til. Det er grunn til å tro at å gjennomføre morfologisk bevissthetstrening med en transspråklig tilnærming, vil oppleves som utfordrende for mange lærere. Imidlertid er det ikke nødvendig at læreren behersker elevens hjemmespråk for å kunne dra veksler på elevens helhetlige språklige kompetanse (García & Wei, 2019). Hvis læreren viser interesse for språket eleven benytter hjemme og oppmuntrer til betraktninger og refleksjoner rundt ordstrukturen i hjemmespråket, vil det kunne støtte utvikling av morfologisk bevissthet hos eleven (García & Wei, 2019, s. 126). Lærernes positive holdninger

til elevens hjemmespråk vil i seg selv påvirke deres læring positivt (Krulatz & Iversen, 2020, s. 373). Dette aspektet er viktig å ta med seg, også i en opplærings situasjon der målet er å utvikle elevenes ordforrådsferdigheter på opplærings språket. Videre kan man trekke foreldrene til minoritetsspråklige elever inn i den morfologiske bevissthetstreeningen. For eksempel kan man lage lister over ordfamilier til utvalgte ord, med utgangspunkt i de ulike språkene som inngår i elevens språklige repertoar. Dette vil hjelpe eleven med å trekke sammenligninger på tvers av språk, og se etter likheter og ulikheter i språkene som de benytter (Cenoz & Gorter, 2021, s. 1; Randen & Danbolt, 2018, s. 330). Basert på analysens funn hos Crosson et al. (2019a, 2019b), og med støtte i forskningen som det er vist til her (Cenoz & Gorter, 2021; Cummins, 2000; Garcia & Wei, 2019; Krulatz & Iversen, 2020, s. 373; Randen & Danbolt, 2018), synes det hensiktsmessig å trekke hjemmespråket inn i den morfologiske bevissthetstreeningen.

Relatert til undertemaet *alder for morfologio pplæring* er det verd å merke seg funn der man erfarte at 2. trinns-elever hadde utbytte av morfologio pplæring (Bratlie et al., 2022b). Dette er i tråd med Gombert (1992) sin stadiemodell for utvikling av språklig bevissthet, som viser at tilegnelsen av lese- og skriveferdigheter henger sammen med utviklingen av språklig bevissthet. Barnet utvikler språklig bevissthet fordi det opplever behov for denne ferdigheten for å mestre å lese og skrive (Gombert, 1992). På 2. trinn er elevene på et tidlig stadi e i sin lese- og skriveutvikling, og opplæring i morfologi vil da kunne være hensiktsmessig. Funnet kan også relateres til *binding agent*-teorien (Kirby & Bowers, 2017), som viser hvordan opplæring i morfologi støtter elevenes skriftspråkutvikling, i tillegg til ordforrådsutviklingen, og at det derfor vil kunne være fordelaktig å motta denne type undervisning allerede på 2. trinn.

Relatert til undertemaet *hensiktsmessig organisering av morfologio pplæring* avdekket analysen at opplæringen kan gis i både hel klasse og i små grupper. Litteraturstudiets funn tyder på at morfologisk bevissthetstreening i hel klasse vil fungere godt innen såkalte ESL- klasser, der alle elevene har immigrantbakgrunn og ulike hjemmespråk, og alle har behov for språkopplæring i engelsk (Crosson et al., 2019b). I en norsk kontekst, blir det naturlig å sammenligne en slik organisering av opplæringen med såkalte innføringsklasser for nyankomne elever. Imidlertid ble det også gjort funn som indikerer at minoritetsspråklige elever har utbytte av morfologisk bevissthetstreening i hel klasse innen ordinær undervisning (Bratlie et al., 2022b). Litteraturstudiets resultater antyder likevel at det kan være gunstig å

tilby den morfologiske bevissthetstreningen i mindre grupper (Bratlie et al., 2022b; Gellert et al., 2021).

Forskning viser at språkopplæring i små grupper, utenfor den ordinære undervisningen, kan føre med seg både fordeler og ulemper (Fandrem et al., 2021). En fordel kan være at det er enklere for læreren å definere elevens behov og tilpasse undervisningen til den enkelte når gruppestørrelsen er liten. En ulempe er at elevene kan oppleve det negativt å bli tatt vekk fra ordinær undervisning (Fandrem et al., 2021, s. 10). Relatert til en norsk kontekst oppleves det som naturlig å trekke frem prinsippet om en inkluderende skole (Heller et al., 2019, s. 534). Hvis man velger å tilby morfologisk bevissthetstrening i liten gruppe innenfor særskilt norskundervisningen, der alle elevene har minoritetsspråklig bakgrunn og er i ferd med å tilegne seg opplæringsspråket, vil man miste muligheten for språklig input fra majoritetsspråklige med elever (Fandrem et al., 2021, s. 10). Språk læres gjennom språklig samhandling, og hvis man legger til rette for samarbeidsoppgaver der man trener på spesifikke språklige ferdigheter innen den ordinære undervisningen, vil dette kunne gagne alle elevenes språkutvikling. Gjennom temabasert undervisning kan man trekke inn ulike språkområder og trene på dette i en rik kontekst. Når det gjelder morfologisk bevissthet viser norsk forskning (Lyster, 2017) at det kan være hensiktsmessig at morfologiopplæring inngår i ordinær norskundervisning, i større omfang enn det har vært gjort frem til nå, da alle elever, uavhengig språkbakgrunn, vil kunne dra nytte av dette. Man skal likevel ta i betraktning forskningsresultater som viser at læringsutbyttet er større når språkopplæringen gis i mindre grupper (Rogde et al., 2019, s. 22). Undervisning i mindre grupper går ikke nødvendigvis mot inkluderingstanken. Hvordan lærerne møter elevene ser ut til å bety mer enn hvordan undervisningen er organisert (Fandrem et al., 2021, s. 11).

Litteraturstudiets resultater angående undertemaet kort og langtidseffekter på utvikling av morfologisk bevissthet, relatert til tidsomfang av den morfologiske bevissthetstreningen viser at når elever mottar opplæring i morfologi, så bruker de forholdsvis kort tid på å lære morfologisk analyseferdigheter (se f.eks. Davidson & O'Connor, 2019). Resultater viser positiv langtidseffekt av opplæring i morfologi på utvikling av morfologiske ferdigheter etter henholdsvis ti (Gellert et al., 2021) og seks (Bratlie et al. 2022b) måneder. Man fant at opplæringen hadde overføringsverdi, elevene klarte å overføre kunnskap om kjente morfemer til å kunne forstå betydningen av ukjente ord på egenhånd (Gellert et al., 2021, s. 597). Disse funnene kan være av praktisk verdi for hva man bør vektlegge i språkopplæringen av minoritetsspråklige elever, fordi det viser hvordan morfologi kan kompensere for et

mangelfullt ordforråd. Forskning viser at elever mestrer å bruke kunnskap om morfemer og morfologisk strukturer til å utlede ukjente ords betydning, og det er da rimelig å anta morfologisk bevissthetstrening på sikt vil utvide elevens ordforråd. Dette resonnementet støttes av oppgavens teoretiske rammeverk, i form av Kirby & Bowers (2017) sin binding agent-modell, som viser hvordan kunnskap om morfologi kan gjøre det enklere å huske, forstå og bruke ord (Kirby & Bowers, 2017, s. 440).

Disse resultatene vurderes opp mot litteraturstudiets funn angående undertemaet effekt av morfologisk bevissthetstrening på utvikling av morfologiske ferdigheter, relatert til hjemmespråk og språkferdigheter på andrespråket. Studier som fant at svake ordforrådsferdigheter på opplæringspråket påvirker morfologisk bevissthet negativt (se f.eks. Zhang et al., 2020, 2022a) undersøkte ikke effekt av opplæring i morfologi. Imidlertid avdekket analysen resultater angående effekt av morfologisk bevissthetstrening. Et mønster i resultatene var at morfologisk bevissthetstrening har positiv effekt på utvikling av morfologisk bevissthet uavhengig av hjemmespråk, og uavhengig av ordforrådsferdigheter på opplæringspråket (Bratlie et al., 2022; Crosson et al. 2019b; Gellert et al., 2021). Resultatene tyder på at elevene vil ha utbytte av morfologisk bevissthetstrening, selv om elevene har lave ordforrådsferdigheter på opplæringspråket.

Litteraturstudiets resultater relatert til undertemaet *effekt av morfologiopplæring på utvikling av ordforrådet* viser motstridende funn. Et studium fant at det ikke var noen signifikant effekt fra morfologisk bevissthetstrening på generelt reseptivt ordforråd (Gellert et al., 2021).

Forskerne bak studiet relaterer resultatet til hvordan utviklingen av ordforrådsferdigheter foregår. Det tar tid å utvikle ordforrådet, og dermed er det lite sannsynlig at et relativt kort opplæringsprogram som de her har gjennomført vil ha stor effekt på elevenes ordforrådskunnskap. Men det som er verd å merke seg, er at over tid så vil forbedrede ferdigheter i morfologisk analyse mest sannsynlig være gunstig for elevenes tilegnelse av nye ord (Gellert et al., 2021, s. 593). Relatert til teorier om ordforrådsutviklingen i en minoritetssituasjon, så gir resonnementet mening. Å utvikle ordforråd er en tidkrevende og langsom prosess (Aukrust, 2005, s. 42; Gujord et al., 2018, s.119).

Funnet som viser at morfologisk bevissthetstrening ikke hadde effekt på utvikling av ordforråd, står i kontrast til funn gjort hos Davidson og O`Connor (2019). To uker etter avsluttet opplæring fant man positiv effekt på utvikling av ordforråd. Man bør imidlertid merke seg at målingen gjaldt ord med trente morfemer. Dessuten at antall deltakere i studiet var lavt, kun 9 deltakere, i tillegg til at ordforrådtestingen foregikk allerede 2 uker etter endt



opplæring. Hadde man målt effekt senere, for eksempel 10 måneder etter avsluttet opplæring, slik Gellert et al. (2021) gjorde, hadde muligens målt effekt på ordforråd vært annerledes. Imidlertid avdekket analysen at i tre andre studier fant man at minoritetsspråklige elever økte sitt ordforråd etter morfologisk bevissthetstrening (Crosson et al., 2021, 2019a, 2019b). Disse funnene kan støtte antakelsen om at morfologisk bevissthetstrening har positiv effekt på utvikling av ordforråd. Crosson et al. (2021, 2019a, 2019b) sine studier dreide seg om morfologisk opplæring med fokus på latinske rotord, som ikke er så aktuelt for morfologiopplæring i en norsk kontekst. Likevel kan funnene vurderes som interessante for språkopplæring i norsk skole. I de nevnte studiene forklarer forskerne positiv effekt på utvikling av ordforråd delvis med at opplæringen hadde en problemløsende tilnærming der elevene lærte morfologisk analyse (Crosson et al., 2021, s. 168), noe som vil være verdifullt å lære også for minoritetsspråklige elever i Norge. Disse funnene sees i lys av *binding agent*-modellen (Kirby & Bowers, 2017). Modellen viser hvordan morfologi gjør det enklere å huske ords betydning, noe som støtter utviklingen av ordforrådet (Kirby & Bowers, 2017, s. 440). Resultater fra analysen, basert på sammenfallende funn i fire studier, viser da at minoritetsspråklige elever kan utvikle sitt ordforråd gjennom morfologisk bevissthetstrening. Analysen viser også positive kort- og langtidseffekter på utvikling av morfologiske ferdigheter, som på sikt vil kunne bidra til at ordforrådet økes.

## 7 Konklusjon

Masteroppgavens problemstilling var «*Hva sier utvalgte empiriske studier om morfologisk bevissthetstrening som strategi for å utvikle ordforrådet på opplæringspråket for minoritetsspråklig elever grunnskolen?*». Etter å ha utført et litteraturstudium med tematisk analyse av resultater i 14 empiriske studier, er oppgavens problemstilling besvart.

### 7.1 Svar på problemstillingen

Den tematiske analysen identifiserte fire ulike temaer av relevans for oppgavens problemstilling. Tema 1 er *morfologisk bevissthet sin rolle i ordforrådsutviklingen på opplæringspråket*. Litteraturstudiets resultater viser at relasjonen mellom morfologi og ordforråd er tett, men beskrives ulikt i ulike studier. Hvis man anser morfologiske og leksikalske ferdigheter som separate ferdigheter, innebærer dette at utviklingen av disse ferdighetene avhenger av ulike læringsmekanismer. Litteraturstudiets resultater indikerer at morfologisk bevissthet avhenger mer av evne til å generalisere mønstre enn språklig input, noe som tilsier at det er enklere for minoritetsspråklige elever å tilegne seg morfologiske ferdigheter enn enkeltord. Et sammenfallende funn i de inkluderte studiene var imidlertid at minoritetsspråklige elever vil ha *behov for morfologisk bevissthetstrening* (tema 2) for å kunne utnytte kunnskap om morfologi til å forstå ukjente ord. Når det gjelder tema 3, *prinsipper for morfologisk bevissthetstrening*, og tema 4 *effekt av morfologisk bevissthetstrening*, avdekket den tematiske analysen at morfologiske ferdigheter kan læres gjennom ulike fokusområder i opplæringen. Videre at morfologiske ferdigheter kan læres i tidlig alder, samt at morfologisk bevissthetstrening av kort varighet har positiv effekt på utvikling av morfologiske ferdigheter uavhengig av elevenes hjemmespråk og uavhengig av ferdigheter i opplæringspråket. Det ble gjort funn som viser at morfologisk bevissthetstrening kan gjennomføres i hel gruppe, noe som er i samsvar med det rådende inkluderingsprinsippet i norsk skole. Kunnskap om morfemer har overføringsverdi, slik at elevene i større grad klarer å forstå betydningen av ukjente ord på egen hånd, og dermed øker sin evne til ordlæring. Drøftingen av de fire identifiserte temaene viser at litteraturstudiets funn i stor grad er sammenfallende med bakenforliggende teori og tidligere forskning. Litteraturstudiets samlede resultater indikerer dermed at morfologisk bevissthetstrening kan fungere som en strategi for utvikling av ordforrådet på opplæringspråket for minoritetsspråklige elever i grunnskolen.

## **7.2 Pedagogiske implikasjoner**

Som gjort rede for i oppgavens innledning, var en bakenforliggende tanke for valg av tema, at mange lærere i Norge kjenner seg usikre på hvordan man kan fremme ordforrådsutviklingen på opplæringspråket hos minoritetsspråklige elever. For minoritetsspråklige elever som er på et stadium i sin språkutvikling der de ennå ikke mestrer opplæringspråket i tråd med sine forutsetninger, vil det være av avgjørende betydning at de lærer effektive strategier for å utvikle sitt ordforråd. Dette litteraturstudiet bidrar med forskningsbasert kunnskap som kan benyttes når man skal utforme språkopplæring for minoritetsspråklige elever i grunnskolen. Gjennom tematisk analyse av 14 nyere, empiriske studier er det utviklet en kunnskapsbase som kan sies å ha praktisk verdi for det spesialpedagogiske fagfeltet og for lærere i norsk skole.

Litteraturstudiets funn indikerer at morfologisk bevissthet kan kompensere for et svakt ordforråd. I språkopplæringen av minoritetsspråklige elever vil det dermed være hensiktsmessig å sette søkelyset på morfologisk bevissthetstrening. Litteraturstudiets resultater i sin helhet sees i lys av teori om ordforrådsopplæring. Her understrekes betydningen av at den morfologiske bevissthetstreningen inngår som del av en rik, men samtidig målrettet ordforrådsopplæring som oppleves som meningsfull for elevene.

## **7.3 Veien videre**

Det er lite forsket på temaet morfologisk bevissthet og minoritetsspråklige elever. Litteratursøket identifiserte kun et norsk studium som oppfylte inklusjonskravene. Dette indikerer at det er behov for mer forskning på emnet. Det hadde vært interessant om fremtidig forskning på morfologisk bevissthet hos minoritetsspråklige elever i Norge tok en flerspråklig tilnærming, og undersøkte hvordan elevenes hjemmespråk kan trekkes inn i den morfologiske bevissthetstreningen.

## Litteraturliste

- Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(10), i–186.  
<https://doi.org/10.2307/1166112>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229–251.  
<https://doi.org/10.1080/00313830050154485>
- Aromatis, E., & Munn, Z. (2020). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/4687342/Chapter+1+3A+Scoping+reviews>
- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x>
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.
- Aveyard, H. (2019). *Doing a literature review in health and social care: A practical guide* (Fourth edition). Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Backström-Widjeskog, B., & Hansén, S.-E. (2002). Problem concerning comparative research of curriculum development. I M. Rosenmund, A.-V. Fries, & W. Helle (Red.), *Comparing curriculum-making processes* (s. 55–71). Peter Lang AG.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA.
- Bedore, L. M., Peña, E. D., García, M., & Cortez, C. (2005). Conceptual Versus Monolingual Scoring. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(3), 188–200. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/020))
- Berg, S. L., Bjørnstad, R., Gran, B., Kostøl, F. B., & Sønsterudbråten, S. (2016). *Kostnader ved mangelfull utdanning av asylsøkere og flyktninger* [Samfunnsøkonomisk analyse]. Kunnskapsdepartementet.

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary. I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and Learning vocabulary: Bringing Research to Practice* (s. 223–242). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M.-B., & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Boell, S. K., & Cecez-Kecmanovic, D. (2010). Literature Reviews and the Hermeneutic Circle. *Australian Academic & Research Libraries*, 41(2), 129–144. <https://doi.org/10.1080/00048623.2010.10721450>
- Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2010). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23(5), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>
- Bratlie, S. S. (2021). *Understanding and Enhancing Morphological Knowledge in Children with Language-Minority Backgrounds: A Meta-Analysis and a Randomized Controlled Trial*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bratlie, S. S., Brinchmann, E. I., Melby-Lervåg, M., & Torkildsen, J. von K. (2022a). Morphology—A Gateway to Advanced Language: Meta-Analysis of Morphological Knowledge in Language-Minority Children. *Review of Educational Research*, 92(4), 614–650. <https://doi.org/10.3102/00346543211073186>
- Bratlie, S. S., Gustafsson, J.-E., & Torkildsen, J. von K. (2022b). Effectiveness of a Classroom-Implemented, App-Based Morphology Program for Language-Minority Students: Examining Latent Language-Literacy Profiles and Contextual Factors as Moderators. *Reading Research Quarterly*, 57(3), 805–829. <https://doi.org/10.1002/rrq.447>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinchmann, E. I., Hjetland, H. N., & Lyster, S.-A. H. (2016). Lexical Quality Matters: Effects of Word Knowledge Instruction on the Language and Literacy Skills of Third- and Fourth-Grade Poor Readers. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 165–180. <https://doi.org/10.1002/rrq.128>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (Fifth Edition). Oxford University Press.
- Carlisle, J. (2003). Morphology matters in learning to read: A commentary. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Red.), *Reading Psychology* (Bd. 24, s. 291–322). Guilford Press.

- Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. I L. B. Feldman (Red.), *Morphological aspects of language processing*. (s. 189–209).
- Carlisle, J. F. (2000). *Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading*. *Reading and writing* 12, 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Castleberry, A., & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(6), 807–815.  
<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2021). Pedagogical Translanguaging. *Elements in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009029384>
- Crosson, A. C., Lei, P.-W., Cheng, W., & McKeown, M. G. (2020). The curious role of morphological family size in language minority learners' problem solving of unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 24(6), 445–461.
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Lei, P., Zhao, H., Li, X., Patrick, K., Brown, K., & Shen, Y. (2021). Morphological analysis skill and academic vocabulary knowledge are malleable through intervention and may contribute to reading comprehension for multilingual adolescents. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 154–174. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12323>
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Moore, D. W., & Ye, F. (2019a). Extending the bounds of morphology instruction: Teaching Latin roots facilitates academic word learning for English Learner adolescents. *Reading and Writing*, 32(3), 689–727. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9885-y>
- Crosson, A. C., McKeown, M. G., Robbins, K. P., & Brown, K. J. (2019b). Key Elements of Robust Vocabulary Instruction for Emergent Bilingual Adolescents. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 50(4), 493–505. [https://doi.org/10.1044/2019\\_LSHSS-VOIA-18-0127](https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0127)
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and Special Education: Program and Pedagogical Issues. *Learning Disability Quarterly*, 6(4), 373–386. <https://doi.org/10.2307/1510525>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Davidson, S. J., & O'Connor, R. E. (2019). An intervention using morphology to derive word meanings for English language learners. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 52(2), 394–407.  
<https://doi.org/10.1002/jaba.539>

- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 223–238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1–16. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12056>
- Dørum, V. K., & Hanssen, N. B. (2018). Læreres arbeid med den grunnleggende leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. *Psykologi i kommunen*, 53(6), 5-16.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: En håndbok i utredning og vurdering* (2. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. & Compton, D. L. (2009). The Impact of Vocabulary Instruction on Passage-Level Comprehension of School-Age Children: A Meta-Analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Enger, H.-O., & Kristoffersen, K. E. (2000). *Innføring in norsk grammatikk: Morfologi og syntaks*. Landslaget for Norskundervisning. Cappelen.
- Fandrem, H., Jahnsen, H., Nergaard, S. E., & Tveitereid, K. (2021). Inclusion of immigrant students in schools: The role of introductory classes and other segregated efforts. *International Journal of Inclusive Education*. 1-16.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34(3), 659–679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Fulland, H. (2016). *Language minority children's perspectives on being bilingual. - On "bilanguagers" and their sensitivity towards complexity*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). Sheed & Ward.
- Garcia, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (1st ed. 2014.). Palgrave Macmillan UK.
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, tospråklighet og opplæring*. Cappelen Damm akademisk.

- Gellert, A. S., Arnbak, E., Wischmann, S., & Elbro, C. (2021). Morphological Intervention for Students With Limited Vocabulary Knowledge: Short- and Long-Term Transfer Effects. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 583–601. <https://doi.org/10.1002/rrq.325>
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–213). Cappelen Damm akademisk.
- Gombert, J. E. (1992). *Meta-linguistic development*. University of Chicago Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford University Press.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The handbook of qualitative research* (2. utg., s. 26). Sage.
- Gujord, A.-K. H., Neteland, R., & Selås, M. (2018). *Framvekst av morfologi, syntaks og ordforråd i tidleg andrespråkutvikling—Ein longitudinell kasusstudie*. Novus Forlag
- Gunnerud, H. L. (2021). *Bilingualism: Advantages and Disadvantages in Cognitive Processing, Language and Reading Comprehension* [Doktorgradsavhandling]. University of Stavanger.  
<https://doi.org/10.31265/usps.72>
- Hammer, C. S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., & Sandilos, L. E. (2014). The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review. *Early childhood research quarterly*, 29(4), 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hanssen, N. B. (2018). Preschool staff relationships with children with language difficulties: A comparative study in Belarusian and Norwegian preschools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 366–381. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314112>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Heller, M. C., Lervåg, A., & Grøver, V. (2019). Oral Language Intervention in Norwegian Schools Serving Young Language-Minority Learners: A Randomized Trial. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 531–552. <https://doi.org/10.1002/rrq.248>
- Hoff, E. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 12(2), 80–86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Hofslundengen, H., Bøyum, S., & Haukedal, K. S. (2020). Betydningen av språkmiljøet hjemme for barnehagebarns andrespråklæring. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1).  
<https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3576>



- Iversen, J. (2021). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 18(3), 421-434.
- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme: Et ikke-antroposentrisk alternativ* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2021). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kanalregisteret*. (u.å.). Hentet 28. november 2022, fra <https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/Forside>
- Karlsen, J., Lyster, S.-A. H., & Lervåg, A. (2017). Vocabulary development in Norwegian L1 and L2 learners in the kindergarten–school transition. *Journal of Child Language*, 44(2), 402–426.  
<https://doi.org/10.1017/S0305000916000106>
- Ke, S., & Xiao, F. (2015). Cross-linguistic transfer of morphological awareness between Chinese and English. *Language Awareness*, 24(4), 355–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1114624>
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2007). Breaking Down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The Reading Teacher*, 61(2), 134–144.  
<https://doi.org/10.1598/RT.61.2.3>
- Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of Words, Knowledge about Words: Dimensions of Vocabulary in First and Second Language Learners in Sixth Grade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 347–373. ERIC.
- Killam, L. (2013). *Research terminology simplified: Paradigms, axiology, ontology, epistemology and methodology*. Laura Killam.
- Kim, T. J., Kuo, L.-J., Ramírez, G., Wu, S., Ku, Y.-M., de Marin, S., Ball, A., & Eslami, Z. (2015). The relationship between bilingual experience and the development of morphological and morpho-syntactic awareness: A cross-linguistic study of classroom discourse. *Language Awareness*, 24(4), 332–354.  
<https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1113983>

- Kirby, J. R., & Bowers, P. N. (2017). Morphological instruction and literacy: Binding phonological, orthographic, and semantic features of words. I K. Cain, D. L. Compton, & R. K. Parrila (Red.), *Theories of Reading Development* (s. 437–462). John Benjamins Publishing.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3.). Fagbokforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Krulatz, A., & Iversen, J. (2020). Building Inclusive Language Classroom Spaces through Multilingual Writing Practices for Newly-Arrived Students in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 372–388. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1557741>
- Kulbrandstad, L. A., & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk? I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk - perspektiver på læring og utvikling* (s. 27–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, mai 23). *St.meld. Nr. 23 (2007-2008)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010, juni 1). *NOU 2010: 7* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *2.3 Å kunne lese som grunnleggende ferdighet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/2.3-a-kunne-lese/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161–180. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3)
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (2nd ed.). MIT Press.
- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Developing morphological awareness across languages: Translanguaging pedagogies in third language acquisition. *Language Awareness*, 29(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/09658416.2019.1688338>
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lieber, R. (2021). *Introducing Morphology*. Cambridge University Press.

- Lind, M., Moen, I., Uri, H., & Bjerkan, K. M. (2000). *Ord som ikke vil: Innføring i språkpatologi*. Novus.
- Lyster, S.-A. H. (2002). The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on reading development. *Reading and Writing, 15*(3), 261–294. <https://doi.org/10.1023/A:1015272516220>
- Lyster, S.-A. H. (2009). Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (Red.), *Språk- og leseveiledning: I teori og praksis* (s. 231–251). Cappelen akademisk forlag.
- Lyster, S.-A. H. (2017). *Glem ikke morfemet i leseopplæringen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/glem-ikke-morfemet-i-leseoppleringen/>
- Lyster, S.-A. H., Lervåg, A. O., & Hulme, C. (2016). Preschool morphological training produces long-term improvements in reading comprehension. *Reading and Writing, 29*(6), 1269–1288. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9636-x>
- Lyster, S.-A., Horn, E., & Rygvold, A.-L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. Resultater fra en utprøving av British Picture Vocabulary Scale II, Second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk, 9*.
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den norske legeforening*.
- Manyak, P. C., Baumann, J. F., & Manyak, A.-M. (2018). Morphological Analysis Instruction in the Elementary Grades: Which Morphemes to Teach and How to Teach Them. *The Reading Teacher, 72*(3), 289–300. <https://doi.org/10.1002/trtr.1713>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading, 34*(1), 114–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2013). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Monsrud, M.-B. (2022). *“One size does not fit all” En studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A. C., & Bjerkan, K. M. (2010). Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk, 9*.

- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, *18*(1), 143.  
<https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nagy, W. E., Anderson, & Herman. (1987). Learning Word Meanings From Context During Normal Reading. *American educational research journal*, *24*(2), 237-270. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How Many Words Are There in Printed School English? *Reading Research Quarterly*, *19*(3), 304–330. <https://doi.org/10.2307/747823>
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological Knowledge and Literacy Acquisition. *Journal of learning disabilities*, *47*(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Normann, & Epland. (2022). *Fremdeles 115 000 barn med vedvarende lavinntekt i 2020*. SSB.  
<https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/statistikk/inntekts-og-formuesstatistikk-for-husholdninger/artikler/fremdeles-115-000-barn-med-vedvarende-lavinntekt-i-2020>
- Opplæringsloven*. (1998). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357–383. <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>
- Persson, M. (2021). *Hvordan skrive en litteraturgjennomgang? En praktisk guide*. Universitetsforlaget.
- Prevoo, M. J. L., Malda, M., Mesman, J., & van IJzendoorn, M. H. (2016). Within- and Cross-Language Relations Between Oral Language Proficiency and School Outcomes in Bilingual Children With an Immigrant Background: A Meta-Analytical Study. *Review of Educational Research*, *86*(1), 237–276.  
<https://doi.org/10.3102/0034654315584685>
- PRISMA Flow Diagram*. (2021). <https://prisma-statement.org/PRISMAStatement/FlowDiagram.aspx>
- Randen, G. T., & Danbolt, A. M. V. (2018). Metaspråklig bevissthet og andrespråklæring i skolen. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk—Perspektiver på læring og utvikling* (s. 311–335). Cappelen Damm Akademisk.

- Raudszus, H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Use of morphological and contextual cues in children's lexical inferencing in L1 and L2. *Reading and Writing, 34*(6), 1513–1538.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10122-z>
- Rensaa, R. J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped, 44*(3), 154–164.
- Richardson, L. (2000). Writing. A Method og Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Sage.
- Ridley, D. (2012). *The literature review: A step-by-step guide for students* (Second edition). Sage.
- Roald, T., & Kjøppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos, 29*, 86–99.
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 15*(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Shahar-Yames, D., Eviatar, Z. & Prior, A. (2018). Separability of lexical and morphological knowledge: Evidence from language minority children. *Front Psychol, 9*, 163–163.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00163>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Sage.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Tvåspråkighet*. Liber.
- Sparks, E., & Deacon, H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics, 36*, 299–321.  
<https://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Stahl, S. A. (2005). Four Problems with Teaching Word Meanings (And What to Do to Make vocabulary an Integral Part of Instruction). I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and Learning vocabulary: Bringing Research to Practice* (s. 95–114). Routledge.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2005). *Teaching Word Meanings*. Taylor & Francis Group.
- Statistisk sentralbyrå. (2020). *Grunnskoleresultatets betydning for gjennomføring av videregående opplæring*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/grunnskoleresultatets-betydning-for-gjennomforing-av-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Kommunefakta*. [Statistikk]. <https://www.ssb.no/kommunefakta/kommune>
- Statistisk sentralbyrå. (2022a). *Elever i grunnskolen*. [Statistikk].  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elever-i-grunnskolen>

- Statistisk sentralbyrå. (2022b). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. [Statistikk].  
<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statistisk sentralbyrå. (2022c). *Innvandring og innvandrere i Norden, 2016-2020*. [Statistikk].  
<https://www.ssb.no/befolkning/flytting/artikler/innvandring-og-innvandrere-i-norden-2016-2020>
- Statistisk sentralbyrå. (2022d). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*. [Statistikk].  
<https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/karakterer-ved-avsluttet-grunnskole>
- Sørensen, Y., & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Torkildsen, J. von K., Bratlie, S. S., Kristensen, J. K., Gustafsson, J.-E., Lyster, S.-A. H., Snow, C., Hulme, C., Mononen, R.-M., Naess, K.-A. B., López-Pedersen, A., Wie, O. B., & Hagtvet, B. (2022). App-Based Morphological Training Produces Lasting Effects on Word Knowledge in Primary School Children: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 833–854.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17–34.  
[https://doi.org/10.1016/0010-0277\(90\)90052-L](https://doi.org/10.1016/0010-0277(90)90052-L)
- Ullman, M. T. (2001). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30(1), 37–69. <https://doi.org/10.1023/A:1005204207369>
- Utdanningsdirektoratet. (2007a). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2007b). *Timetall—Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Utanningsspeilet 2019. Gjennomføring for elever med innvandrerbakgrunn*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Videregående opplæring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/vgo2/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Elever med særskilt språkopplæring*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2022/grunnskolen/sarskilt-sprakopplaring/>

- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige-og-flyktninger/minoritetspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetspraklige-elever/regelverk/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Særskilt språkopplering i skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetspraklige-og-flyktninger/minoritetspraklige/sarskilt-sprakopplering-i-skolen/>
- Verhoeven, L., Voeten, M., & Vermeer, A. (2019). Beyond the simple view of early first and second language reading: The impact of lexical quality. *Journal of Neurolinguistics*, 50, 28–36.  
<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.03.002>
- Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Sage Publications.
- Zhang, J., Lin, T.-J., Liu, Y., & Nagy, W. E. (2020). Morphological awareness and reading comprehension: Differential mediation mechanisms in native English speakers, fluent English learners, and limited English learners. *Journal of Experimental Child Psychology*, 199, 104915.  
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104915>
- Zhang, J., Lo, M.-T., & Lin, T.-J. (2022a). Word and child characteristics in vocabulary learning of native English speakers and bilingual learners. *Reading and Writing*, 1–27.
- Zhang, J., Zhang, H., Relyea, J. E., Wui, M. G. L., Yan, Y., Nam, R., Enriquez, A., & Kharabi-Yamato, L. (2022b). Orthographic facilitation in upper elementary students: Does attention to morphology of complex words enhance the effects? *Annals of Dyslexia*, 1–16.
- Øzerk, K. (2010). *NEIS-modellen. Pedagogiske ideer for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm Akademisk.

## Vedlegg 1

Database/ andre kilder	Søk nr.	Søkeord/ kombinasjoner	Emneordsøk/ andre innstillinger i avansert søk	Treff	Screening av tittel, sammen- drag, nøkkelord	Endelig treff som matcher utvalgsriterier
Oria	1	minority* OG morpholog* OG training OG vocabulary	-Education & Educational Research -Morphology 2018-2023	14	5	4
Oria	2	morfolog*OG trening ELLER undervisning OG vokabular*ELLER ordforråd* OG andrespråk* ELLER tospråk* ELLER flerspråk*	2018-2023 Artikler	2	0	0
ERIC	3	L2 learning AND morpholog* AND vocabulary AND "word learning»	2018-2023 Peer reviewed Elementary education	2	2	1
ERIC	4	bilingual AND morpholog*AND vocabulary AND «word learning» AND instruction	2018-2023 Peer reviewed	19	3	1
Wiley	5	minority* OR bilingual* OR multilingual* OR immigrant* AND «morphological knowledge» AND vocabulary AND training OR instruction	2018-2023 Education Journals	32	6	1



Scopus	6	minority* OR bilingual* OR multilingual* OR immigrant* OR L2* AND morpholog* AND vocabulary	2018-2023 Article English Journal Final	28	8	2
Google Scholar	7	minority* OR bilingual OR multilingual OR immigrant OR L2 AND morpholog* AND vocabulary AND instruction	2018-2023	50 <i>(915 treff, sjekket 5 første sider)</i>	7	1
Google Scholar	8	ordforråd AND morfolog* AND andrespråk*OR tospråk* OR flerspråk*	2018-2023	42	0	0
Siteringssøk eller referansesøk				10	10	5

Vedlegg 1. Oversiktstabell over søk, treff og selektering. Søket ble utført 13.02.

## Vedlegg 2

Art. nr	Forfatter +år	Tittel	Design	Deltakere	Kontekst (sted for studie, opplæringsspråk, opplæringsinstitusjon)	Formål	Viktige resultater
1	Zhang, J., Lin, T-J., Liu, Y., Nagy, W.E.  <b>2020</b>	<i>Morphological awareness and reading comprehension: Differential mediation mechanisms in native English speakers, fluent English learners, and limited English learners</i>	Tverrsnittstudie	377 elever (4.-5. trinn), 179 L2- elever. 55% spansktalende, de resterende: 18 ulike hjemmespråk. 3 grupper etter eng.ferdigheter. Gr. med laveste ferdigheter: 62 elever, alle L2 bakgrunn, og alle hadde mottatt andrespråks-opplæring i engelsk utenfor ordinær undervisning.	USA.Opplæringsspr.: eng. 4 ulike barne-skoler, 18 ulike klasser. Høy andel minoritetsspråklige elever. Tre av skolene hadde elever med lav sos.øk. status, den fjerde skolen hadde elever med medium-til-lav sos.øk. familiebakgrunn.	Undersøke hvordan morfologisk bevissthet bidrar til leseforståelse hos tre elevgrupper med ulik grad av språklige ferdigheter i engelsk.	Gruppen med laveste nivå på engelskferdigheter klarte i mindre grad enn de andre gruppene å utnytte morfologisk informasjon til å forstå ordmeninger. Konklusjon: eksplisitt opplæring i morfologisk analyse som en ordlæringsstrategi har potensiale for å utvikle ordforrådet
2	Crosson, Amy C., Lei, P-W., Cheng, W., McKeown, M.  <b>2020</b>	<i>The curious role of morphological family size in language minority learners' problem solving of unfamiliar words</i>	Analyse av data-materiale fra en tidligere intervensjonsstudie	87 elever med L2-bakgrunn (6.-12. trinn). 1/3 av elevene hadde bodd i USA i mindre enn to år, 1/3 hadde bodd der i 3-5 år. 1/3 av elevene kunne lese på morsmålet. 18 ulike hjemmespråk, 15,6% morsmål av latin avstamning.	USA.Opplæringsspråk: engelsk Elevene var valgt ut fra fem ulike ESL- klasser ved to skoler. 77% av elevene ved skolene hadde lav sos.øk. bakgrunn.	Overordnet mål om å finne ut hvordan morfologisk problemløsning kan bidra til ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige elever.	Ferdighetsnivå i engelsk påvirket evne til morfologisk problemløsning. Ord tilhørende store morfologiske familier var vanskeligere å forstå. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn har behov for å øke akademisk ordforråd.
3	Gellert, Anna S., Arnbak, E., Wischmann, S., Elbro, C.  <b>2021</b>	<i>Morphological Intervention for Students With Limited Vocabulary Knowledge: Short- and Long-Term Transfer Effects</i>	Randomisert kontroll studie (RCT) med to eksperimentelle grupper og en kontrollgruppe	332 elever (5. trinn) med lavt ordforråd. 52% av elevene hadde minoritetsspråklig bakgrunn, 25 ulike hjemmespråk. De fleste var født i Danmark. Alle elevene i studien hadde sitt undervisningstilbud innenfor det ordinære.	Danmark Opplæringsspråk: dansk Elever fra 29 ulike 5. klasser ved 13 danske skoler med høy andel av elever med dansk som andrespråk.	Underbygge og utvide funn i tidligere studier om at opplæring i morfologi påvirker ordforråd. Undersøke kort- og langtidseffekter av opplæringsprogram i morfologi på elevens ordkunnskap og leseforståelse.	Store korttidseffekter i evne til å forstå ukjente ord. Liten effekt på leseforståelse av kjente ord. Ingen effekt på standardisert leseforståelse eller ordforråd.

4	Raudszus, H., Segers, E., Verhoeven, L.  <b>2021</b>	<i>Use of morphological and contextual cues in children's lexical inferencing in L1 and L2</i>	Eksperimentelt. Del av en longitudinell studie.	166 elever (5. trinn). 107 elever minoritetsspråklig bakgrunn, 27 ulike hjemmespråk. Alle født i Nederland. Pre-test: store forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevene i ordforråd, moderate forskjeller i leseforståelse og grammatikk.	Nederland Opplæringspråk: nederlandsk Elever fra syv skoler, seks ulike klasser. Elevene bodde i samme område, dette skulle minimere forskjeller i sosioøkonomisk bakgrunn.	Undersøke hvordan 5. trinns-lesere bruker morfologisk og kontekstuell kunnskap til å forstå meningen i ukjente ord, og i hvilken grad dette er relatert til deres kognitive og lingvistiske ferdigheter.	Tilgang på morfologisk informasjon avhenger av evne til ordavkodning. Ingen forskjell på minoritets/majoritetsspråklige elever i hvilken grad de utnyttet morfologisk info til å forstå ord. Minoritetsspråklige elever med lavt ordforråd brukte kontekstuell info i mindre grad enn L1-elever.
5	Crosson, Amy C., McKeown, M., Moore, D.W., Ye, F.  <b>2019a</b>	<i>Extending the bounds of morphology instruction: teaching Latin roots facilitates academic word learning for English Learner adolescents</i>	Innen-gruppedesign, alle elevene deltok i begge opplæringsbetingelsene	84 elever (6.-12. trinn) 16 ulike hjemmespråk. 10,7 % hjemmespråk av latin avstamning. Elevene middels og høye ESL-ferdigheter. 1/3 av elevene hadde bodd i USA i mindre enn to år, 1/3 hadde bodd i USA i 3-5 år. 1/3 kunne lese på morsmålet.	USA. Opplæringspråk: engelsk. Stort, urbant skoledistrikt. 77% av elevene lav sos.øk. bakgrunn. Elevene gikk i fem ulike ESL-klasser som var homogent grupperte etter alder og engelskferdigheter.	Undersøke effekt av opplæring i morfologi for å øke utbytte av ordlæring.	Begge opplæringsbetingelsene hadde effekt. Fant ikke støtte for at semantiske nettverk ble styrket etter opplæring i rotord. Opplæringen størst effekt på elevenes evne til å bruke morfologisk problemløsning til å forstå ukjente ord. Det er et behov for eksplisitt opplæring i morfologi.
6	Zhang, J., Zhang, H., Relyea, J.E., Wui, M.E.G., Yan, Y., Nam, R., Enriquez, A., Kharabi-Yamato, L.  <b>2022</b>	<i>Orthographic facilitation in upper elementary students: does attention to morphology of complex words enhance the effects?</i>	Eksperimentelt. I studien ble elevene tilfeldig delt inn i to grupper, gr A: fokus på staving, gr B: fokus på morfologi og staving	36 elever (4-5. trinn) med ulike hjemmespråk. 20 elever med spansk som hjemmespråk (minoritet) og 16 elever med engelsk som hjemmespråk (majoritet)	USA Opplæringspråk: engelsk (36% av elevene hadde hatt spansk som opplæringspråk i 1. klasse)  Barneskole (upper elementary), urbant strøk, sør i USA	Undersøke om fokus på morfologi og staving vil øke ordlæring og evne til staving, sammenlignet med fokus på bare staving. Undersøke om effekten av <i>orthographic facilitation</i> (at opplæring i staving letter innlæring av nye ord) også gjelder for morfologisk komplekse ord og minoritetsspråklige barn	Fokus på staving av komplekse ord ga bedre effekt på innlæring av nye ord sammenlignet med opplæring uten fokus på staving. Overraskende res: Fokus på morfologi OG staving ga ikke økt effekt på ordlæring/staving sammenlignet med bare fokus på staving. Minoritetsspråklige elever trenger eksplisitt opplæring i morfologisk analyse.

7	Bratlie, S.S., Gustafsson, J.-E., Torkildsen, J.V.K.  <b>2022b</b>	<i>Effectiveness of a Classroom-Implemented, App-Based Morphology Program for Language-Minority Students: Examining Latent Language-Literacy Profiles and Contextual Factors as Moderators</i>	Randomisert kontroll studie (RCT). Data fra en annen studie (Torkildsen et al., 2022). Data innsamlet i tre omganger: pretest, posttest (3 uker) og follow-up (6 mnd)	717 elever (2. trinn) 188 L2-elever (26%) 105 av L2-elevene deltok i morfologiprogrammet, 34 ulike hjemmespråk blant elevene. 69% av L2 elevene brukte også norsk hjemme. 80% av L2 elevene var født i Norge. 23% hadde krav på SNO-undervisning. 10% av L2-elevene i studien mottok spesialundervisning, sammenlignet med 6% av L1-elevene.	Norge. Opplæringspråk: norsk 12 ulike barneskoler, 32 ulike klasser fra 3 ulike kommuner Elevene del av ordinær klasseromsundervisning. Sos.øk.bakgrunn: L1: 81% hadde minst en forelder med 3 års høyere utdanning eller mer. L2: 35% hadde minst en forelder med 3 års høyere utdanning eller mer. Andel L2- elever i skolene: fra 3-94% (M=30%)	Undersøke forskjeller i morfologisk ordkunnskap hos L1 versus L2 elever, før og etter digitalt opplæringsprogram i morfologi. Vurdere effekten av programmet hos hhv L1 og L2 elever, relatert til underliggende skriftspråkprofiler, morfologisk ordkunnskap før oppstart av programmet, samt kontekstuelle faktorer.	<i>Pretest:</i> L2-elevene skåret vesentlig svakere på ordforråd sammenlignet med L1-elevene. Små forskjeller i ordlesingsferdigheter og fonologisk korttidsminne. L2 elever skåret vesentlig svakere på morfologisk ordkunnskap. <i>Post-test og follow up:</i> signifikant pos. effekt av programmet, ingen forskjell mellom elevgruppene. Vedvarende positiv effekt på elevenes morfologiske ordkunnskap.
8	Verhoeven, L., Voeten, M., Vermeer, A.  <b>2019</b>	<i>Beyond the simple view of early first and second language reading: The impact of lexical quality</i>	Longitudinelt. Datainnsamling i tre omganger: siste året i barnehage, på slutten av 1. trinn, på slutten av 2. trinn.	2.-trinns elever, 566 majoritetsspråklige, 463 minoritetsspråklige. 32% av L2-elevene snakket ikke nederlandsk hjemme, de andre snakket hjemmespråket i tillegg til nederlandsk	Nederland Opplæringspråk: nederlandsk 76 barneskoler Varierer sosioøkonomisk bakgrunn	Undersøke betydningen av ordforrådets leksikalske kvalitet for leseforståelsen	Store forskjeller blant L1 og L2-elever når det gjaldt morfologisk kunnskap og reseptivt ordforråd. Behov for intensiv ordforrådsopplæring i barnehagealder, med fokus på ordformer og ordmeninger i en rik kontekst.
9	Shahar-Yames, D; Eviatar, Z; Prior, A  <b>2018</b>	<i>Separability of lexical and morphological knowledge: Evidence from language minority children</i>	Del av en større studie. Deltakerne mottok testoppgaver i to økter, hver på 1 time Tre eksperimentelle forhold RT-analyser	114 5.trinns-elever (58 L2-elever, russisk som hjemmespråk). 78,5% av L2 elevene født i Israel 50% av L2 elevene snakket kun russisk hjemme, resten både russisk og hebraisk. L2-elevene hadde gode ferdigheter i russisk	Israel, urbant område Opplæringspråk: hebraisk Fem forskjellige offentlige barneskoler, mellomtrinn (upper elementary) Jevn sos.øk bakgrunn (middels-lav)	1) Undersøke om leksikalsk og morfologisk kunnskap er to separate ferdigheter eller ikke 2) Undersøke ordforråd og morfologisk kunnskap på andrespråket hos L2 elever sammenlignet med L1 elever	Selv om ordforråd og morfologi er positivt relatert og begge drives av mengde språklig input, så er det to separate ferdigheter. De kan måles uavhengig av hverandre og tilegnelsen av disse ferdighetene avhenger delvis av forskjellige læremekanismer.

10	Crosson, Amy C., McKeown, M. Lei, P., Zhao, H., Li, X., Patrick, K., Brown, K., Shen, Y.  <b>2021</b>	<i>Morphological analysis skill and academic vocabulary knowledge are malleable through intervention and may contribute to reading comprehension for multilingual adolescents</i>	Randomised Block design To betingelser: gruppe som fikk opplæring + kontrollgruppe	140 L2-elever (7. og 8. trinn) 84% født i USA 63% kunne lese på hjemmespråket. 7 ulike hjemmespråk i elevgruppen, flertallet hadde spansk som førstespråk.	USA Opplæringspråk: engelsk Urbant strøk, sør-vest i USA Ungdomsskole (middle school) Lav sos.øk. bakgrunn blant 88% av elevene som deltok. Opplæringsprogrammet gikk over hele skoleåret. (80 leksjoner, 15 min daglig)	Undersøkte effekten av EL RAVE for L2-elevers elevers ordforrådsutvikling, morfologiske analyseferdigheter (fokus på evne til å bruke latinske rotord til å forstå ukjente ord) samt direkte og indirekte effekt på leseforståelse.	Signifikant, direkte effekt på akademisk ordforråd etter opplæring i morfologisk analyseferdigheter. Ordforrådet på andrespråket predikerer leseforståelsen på andrespråket. Elevene som fikk morfologisk opplæring hadde større fremgang på alle områder sammenlignet med de som ikke fikk opplæring Moderat pos. effekt på morfologisk analyseferdigheter og ordkunnskap.
11	Feizo, A.  <b>2021</b>	<i>The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders</i>	Unidirectional, correlational study  testet ved fire tidspunkt i løpet av oktober og november. De tre første gangene ble de testet i grupper, siste gang individuelt.	140 elever (4. trinn). 55 majoritetsspråklige elever (fransk). 85 minoritetsspråklige elever (ulike hjemmespråk, flertallet arabisk) Alle elevene fulgte ordinær undervisning, ingen mottok undervisning i fransk som andrespråk	Canada Opplæringspråk: fransk Tre ulike skoler i Montreal Homogen sosioøk.bakgrunn: lav til middels	Undersøke forholdet mellom morfologisk bevissthet og ordforrådets bredde og dybde. Første studie som undersøker begge dimensjoner.	Store forskjeller mellom de to elevgruppene når det gjaldt morfologisk bevissthet og ordforrådets bredde og dybde. L2 elevene skåret svakere på alle områder sammenlignet med L1-elever. L2-elever: ordforrådets bredde er mer relatert til morfologisk bevissthet enn til ordforrådets dybde. Forklaring: eksponering for andrespråket
12	Davidson, S.J., O'Connor, R.E.  <b>2019</b>	<i>An intervention using morphology to derive word meanings for English language learners</i>	Multiple baseline (MBD), single-case design (SCD) studie	9 elever deltok i studien (tre 4. trinns-elever, seks 5. trinns-elever, alle med spansk minoritetsbakgrunn. De fleste elevene hadde gjennomsnittlige ordlesings og avkodingsferdigheter, men de skåret under snittet på forståelse og ordforråd	USA Opplæringspråk: engelsk Urbant skoledistrikt Barneskole, 859 elever totalt Lav sos.øk bakgrunn hos elevene.	Undersøke effekten av opplæring i morfologi for å forstå betydningen av ukjente ord ved bruk av morfologisk analyse.	Morfologisk analyse er hensiktsmessig for å utvikle ordforrådet hos minoritetsspråklige elever.

13	Crosson, Amy C., McKeown, M., Brown, K., Robbins, K.P.  <b>2019b</b>	<b>Key Elements of Robust Vocabulary Instruction for Emergent Bilingual Adolescents</b>	Tre ulike intervensjonsstudier. Studie 1 og 2: pre-test/post-test-design, ingen sammenlignings-gruppe. Studie 3: innen-gruppe design	Studie 1: 21 elever (7. og 9. trinn). 10 ulike språkbakgrunner. 75% snakket kun/mest morsmålet hjemme. Studie 2: 73 elever som lærte engelsk som andrespråk. Ulike språkbakgrunner, flertallet spansk som hjemmespråk. 50% snakket både engelsk og spanske hjemme. Studie 3: 87 elever (6.-12. trinn) med 18 ulike språkbakgrunner.	USA Opplæringsspråk: engelsk Middle school (ungdomsskole) Gjennomføringen gjort i hel klasse, i engelsk som andrespråk-undervisning	Studie 1 og 2: Undersøke effekt av EL RAVE-programmet, et opplæringsprogram i morfologi, med fokus på latinske rotord. Fokus på å utnytte elevens flerspråklige lingvistiske kompetanse. Studie 3: undersøke effekt av opplæringsprogram i akademisk ordforråd, uten fokus på latinske rotord, morfologi eller krysslingvistiske sammenhenger	ELRAVE-programmet (studie 1 og 2) effektivt uavhengig av språkbakgrunn. ELRAVE førte til økte ferdigheter i morfologisk analyse som la grunnlaget for økning av ordforrådet, utviklet semantiske representasjoner av ord og støttet staveferdigheter. Opplæringsprogrammet i studie 3 mindre effektivt for å utvikle ferdigheter i morfologisk problemløsning.
14	Zhang, J., Lo, M-T., Lin, T-J.,  <b>2022a</b>	<b>Word and child characteristics in vocabulary learning of native English speakers and bilingual learners</b>	Intervensjonsstudie	Totalt 256 elever (4.-5. trinn), av disse 141 minoritetsspråklige elever 44 klassifisert som Els, dvs mottok undervisning i engelsk som andrespråk utenom ordinær undervisning. 17 ulike språkbakgrunner blant deltakerne, flertallet av min. elevene hadde spansk som hjemmespråk.	USA Opplæringsspråk: engelsk Fire barneskoler med høyest andel av minoritetsspråklige elever i sør-statene i USA. Tre av skolene hadde en elevmasse med lav sos.øk.status. Den fjerde skolen hadde elever med medium til lav sos.øk.status.	Undersøke hvordan karakteristikk ved ord sammen med nivå på engelskferdigheter påvirker barns evne til å lære meningen i nye ord	Nivå på eng.ferdigheter påvirker evne til å utnytte morfologi for å forstå meningen i ord. Akademisk ordforråds-opplæring bør fokusere på å lære elevene nye rotord og ukjente affikser, med mål om å utvikle elevene til analytiske, strategiske språklærere.

Vedlegg 2: Inkluderte artikler i litteraturstudiet. Tabellen er inspirert av Arksey & O'Malleys metodiske rammeverk for scoping reviews (2005, s. 27). I tabellen brukes forkortelsene L1 og L2, der L1 betegner majoritetsspråklig elev og L2 betegner minoritetsspråklig elev. Forkortelsen ESL betegner engelsk som andrespråk.