

MASTEROPPGAVE

*Ordforråd og forståelse hos minoritetsspråklige
elever på 5.trinn*

Eline Heieren Løkke

16.05.22

Grunnskolelærerutdanning 1-7

Fakultet for lærerutdanninger og språk



Forord

Våren 2022 har bestått av masteroppgaveskriving som slutten på en 5-årig lærerutdanning. Det har vært skriving til alle døgnets tider; tidlige morgener, lange dager og sene kvelder. Ikke minst har det blitt utallige timer brukt på Høgskolens grupperom. Skriving av masteroppgave er virkelig en stor læringsprosess fra start til slutt.

Motivasjonen min for å skrive om minoritetsspråklige elevers ordforråd og forståelse har vært å belyse utfordringer disse elevene kan møte på. Jeg har nemlig opplevd flere ganger gjennom praksis og vikarjobbing de ulike språklige forutsetningene elevene har i undervisningen, og jeg ønsket på bakgrunn av dette å tilføre forskning på dette området.

Jeg retter stor takk til alle elevene som takket ja til å være med i denne studien, og til alle lærerne som har takket ja til at jeg kan forske på elevene deres til tross for en stressende lærerhverdag. Oppgaven hadde ikke blitt noe av uten deres hjelp.

En stor takk også til Oslo Spell: Oslo SpesialPedagogikk- og Læringslab ved Universitetet i Oslo for lån av *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS II), både manualer, norsk oversettelse og artikkel basert på ordforrådstesten.

En stor takk går også til mine veiledere. Masteroppgaven hadde ikke sett ut slik den gjør i dag uten den gode veiledningen jeg har fått. Tusen takk til veilederne Ida Larsson og Linda Evenstad Emilsen, for motiverende ord og konstruktive tilbakemeldinger. Dere har vært oppmuntrende hele veien, veiledet meg gjennom små og store valg, og svart på mail for hvert eneste spørsmål jeg har stilt. Dere har vært enestående, tusen takk!

Jeg vil også rette en særlig takk til medstudentene Tina og Mari som har delt formiddager, ettermiddager og helger på grupperom på Høgskolen med både frustrasjon og glede med meg gjennom masterskriving.

En stor takk også til mamma, for alle ettermiddagsturene du har blitt med på for at jeg skal få lufte hodet mitt fra masteroppgaven. Du har lyttet, diskutert og gitt meg råd. Tusen takk!

Eline Heieren Løkke

Vår 2022

Sammendrag

Studien undersøker både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elevers ordforråd og tekstforståelse, med særlig fokus på minoritetsspråklige elever (både med og uten vedtak om særskilt norskopplæring). Jeg har gjennomført en kvantitativ delstudie med ordforrådstesten *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS II) for å undersøke elevenes reseptive ordforråd generelt. Deretter har jeg gjennomført en kvalitativ delstudie bestående av to deler; elevers gjenfortellinger av to læreboktekster og deres ordforklaringer av seks utvalgte ord (fagord og ikke-faglige ord).

Resultatene viser blant annet stor variasjon i klasserommet basert på ordforråd og tekstforståelse, der de minoritetsspråklige elevene gjennomgående skårer lavere. Resultatene viser også at det ikke nødvendigvis er elevene som har vedtak om særskilt norskopplæring som har svakest ordforråd; også elever som har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik» i norsk skårer lavt.

Når det gjelder ordforståelsen er særlig lavfrekvente og svært lavfrekvente ord utfordrende, med særlig vekt på ikke-faglige ord. Noe av variasjonen blant elevene kan diskuteres i lys av flerspråklighet, og noe viser individuell variasjon. Elevenes gjenfortellinger viser nemlig at tekstforståelsen ikke avhenger av språklig bakgrunn; både enkelte minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever har behov for støtte og viser manglende tekstforståelse.

Studien belyser viktigheten både lærere og læreboktekster har for elevenes ordforråd og tekstforståelse.

Abstract

This study examines vocabulary and text comprehension of Norwegian pupils who have Norwegian as a first language (L1) and Norwegian as an additional language (L2). This study focuses especially on L2 learners who are receiving extra Norwegian language support and L2 learners who do not receive this support. I have conducted a quantitative sub-study; *British Picture Vocabulary Scale* (BPVS II) to examine pupils receptive vocabulary in general. In addition, I conducted a qualitative sub-study of two parts: pupils' retellings of two textbook texts and their explanation of six selected words (subject words and non-subject words).

The results show variation between the pupils' based on vocabulary and text comprehension, where the L2 learners generally score lower in vocabulary. The pupils' word comprehension shows that particularly low-frequency and very low-frequency words are challenging, especially non-subject words. Interestingly, this study reveals that L2 who receive extra Norwegian language support do not always have the weakest vocabulary. L2 learners who are seen qualified to participate in the classroom without support also score significantly low.

Some of the variation among the pupils' can be discussed in terms of their language background, and some show individual variation. The pupils' retellings show that text comprehension does not depend on whether they are L1 or L2-learners; pupils from both groups need support and show a lack of text comprehension.

The study highlights the importance of support from the teacher and textbook texts for pupils' vocabulary development and text comprehension.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
Abstract	IV
1.0 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens relevans.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.3.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, førstespråk og andrespråk	3
1.3.2 Ord og begrep.....	3
1.3.3 «Tilstrekkeleg dugleik»	4
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	5
2.1 Ordforråd.....	5
2.1.1 Reseptivt og produktivt ordforråd	6
2.1.2 Ordforråd i et andrespråkperspektiv	7
2.1.3 Tidligere forskning på ordforrådtester	7
2.2 Tekstforståelse.....	8
2.2.1 Faktorer som er viktige for tekstforståelse	9
2.2.2 Tidligere forskning på ordforråd og leseforståelse.....	10
2.3 Ordforråd og leseforståelse i møte med undervisningen og lærebøker	11
2.3.1 Tidligere forskning på ordforråd i lærebøker	13
2.4 Særskilt språkopplæring	14
2.4.1 Overgangen fra særskilt språkopplæring til ordinær undervisning	15
2.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver og tidligere forskning	15
3.0 Metode.....	17
3.1 Kvantitativ studie av det reseptive ordforrådet	17
3.1.1 Valg av ordforrådtest	18
3.2 Kvalitativ studie av tekstforståelse og ordforståelse	18
3.2.1 Valg av tekster og ord.....	19
3.3 Utvalg av informanter	20
3.4 Gjennomføring	21
3.5 Analysemetode	22
3.5.1 BPVS II	22
3.5.2 Gjenfortellinger og ordforklaringer	23

3.6 Ethiske vurderinger	24
4.0 Kvantitative resultater	25
4.1 BPVS II: Nivåfordeling.....	25
4.1.1 Majoritetsspråklige elever	26
4.1.2 Minoritetsspråklige elever	27
4.2 BPVS II: Ordenes frekvens	29
4.2.1 Oppgavesett 2 og 3	29
4.2.2 Oppgavesett 4	30
4.2.3 Oppgavesett 5 og 6	30
4.2.4 Oppgavesett 7 og 8	32
4.2.5 Oppgavesett 9	33
4.2.6 Oppgavesett 10, 11 og 12	33
4.3 Sammenfatning av kvantitative resultater	34
5.0 Kvalitative resultater	35
5.1 Elevenes gjenfortellinger.....	35
5.1.1 Med støtte	35
5.1.2 Uten støtte.....	37
5.1.3 Tekstforståelse	39
5.2 Ordforklaringer av ikke-faglige ord	40
5.2.1 Majoritetsspråklige elever	41
5.2.2 Minoritetsspråklige elever	42
5.3 Ordforklaringer av fagord.....	43
5.3.1 Majoritetsspråklige elever	43
5.3.2 Minoritetsspråklige elever	44
5.4 Sammenfatning av kvalitative resultater	45
6.0 Ordforråd og tekstforståelse hos de minoritetsspråklige elevene.....	46
6.1 Elev 1.....	46
6.2 Elev 4.....	47
6.3 Elev 5.....	47
6.4 Elev 6.....	48
6.5 Elev 7.....	49
6.6 Sammenfatning av ordforråd og tekstforståelse	50
7.0 Diskusjon.....	51
7.1 Variasjonen i klasserommet	51
7.1.1 Variasjon mellom minoritetsspråklige elever	53
7.1.2 Ordforrådets betydning for forståelse.....	54

7.2 Hvilke ord er utfordrende?	56
7.2.1 Forståelse basert på ordenes frekvens	56
7.2.2 Forståelse av fagord og ikke-fagord	58
7.3 Hva menes med «tilstrekkeleg dugleik»?	59
7.4 Sammenfatning av diskusjon	60
8.0 Avslutning og videre forskning	61
9.0 Litteraturliste	63
Vedlegg	67
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	67
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	68
Vedlegg 3: Gjenfortellingstekst 1	70
Vedlegg 4: Gjenfortellingstekst 2	70
Vedlegg 5: Inndeling av ordene i kvalitativ undersøkelse	71
Vedlegg 6: Inndeling av ordene i kvantitativ undersøkelse	71
Vedlegg 7: Godkjenning av NSD	73

Figuroversikt

Figur 1 – Eksempel fra BPVS II	17
Figur 2 – Oversikt over elevenes skår i ordforrådstesten BPVS II	25
Figur 3 – Oversikt over majoritetsspråklige elevers resultater i BPVS II.....	26
Figur 4 – Oversikt over minoritetsspråklige elevers resultater i BPVS II	28
Figur 5 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 4 i BPVS II.....	30
Figur 6 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 5 og 6 i BPVS II.....	31
Figur 7 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 7 og 8 i BPVS II.....	32
Figur 8 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 9 i BPVS II.....	33

Tabelloversikt

Tabell 1 – Oversikt over Herknens (2011) kategorisering av ordforståelse	10
Tabell 2 – Kategorisering av elevenes ordforståelse.....	23
Tabell 3 – Oversikt over elevenes gjenfortellinger (med eller uten støtte).....	35
Tabell 4 – Oversikt over elevenes ordforståelse av ikke-faglige ord.....	40
Tabell 5 – Oversikt over elevenes ordforståelse av fagord	43

1.0 Innledning

Denne studien undersøker ordforråd og forståelse hos minoritetsspråklige elever. Det er særlig fokus på elever som har blitt vurdert til å ha «tilstrekkeleg dugleik» i norsk, men med sammenligning av andre elevgrupper (både elever med norsk som førstespråk og elever som har vedtak om særskilt språkopplæring). Det blir brukt en standardisert ordforrådstest (BPVS II) for å undersøke elevenes reseptive ordforråd, og gjenfortellinger av to læreboktekster for å undersøke deres tekstforståelse, samt forklaring av noen utvalgte ord.

Lærere møter elever med svært ulik språklig bakgrunn i klasserommet, både majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever. Disse elevene vil naturligvis ha ulike forutsetninger i undervisningen, Det er mange elementer som spiller inn for minoritetsspråklige elever når de skal lære seg et nytt språk, og en stor del av prosessen er å lære seg nye ord. Som Golden (2017) påpeker skjer ordlæring gjennom hele livet, både hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, og ordforrådet utvikler seg derfor stadig. Mange av ordene vi bruker for å kommunisere med i hverdagen lærer vi helt automatisk. Men etter hvert vil man møte et språk som er mer avansert og abstrakt, noe som kan kreve en mer strukturert innlæring. Elevene møter svært mange ulike ord i skolealderen, og ordforrådet utvides i møte med skolefag og tekster på skolen (s. 140), noe tidligere studier har vist kan være utfordrende for elever som har norsk som andrespråk.

Lærere møter elever som kommer til skolen på ulike stadier i ordforrådsutviklingen sin. Forskning har vist at elever som kommer til skolen med det største ordforrådet, kan så mye som fire ganger så mange ord som elevene med det minste ordforrådet (Lyster et al., 2010). Avstanden mellom elevene som har godt utviklet ordforråd og de som har mindre utviklet ordforråd forblir gjennom skolegangen (Lyster, 2009). Årsaken til dette er ofte at elevene som har mest utviklet ordforråd, ofte majoritetsspråklige, havner i en positiv spiral der de opplever mestring og lærer enda mer. Dette er motsatt for elevene med dårligere utviklet ordforråd, ofte minoritetsspråklige elever, da de kan havne i en negativ spiral og tilegne seg relativt få ord, slik Matteus-effekten tilsier (Kjelaas, 2021, s. 99).

1.1 Oppgavens relevans

Lærere kan få innblikk i hvilke faktorer som kan være sentrale i minoritetsspråklige elevers ordforståelse, samt hvordan elever som har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik» i norsk skårer i forhold til majoritetsspråklige elever. Gjennom Utdanningsdirektoratets (2016) rapport som viste at lærere følte seg usikre i vurderingen av elever som har vedtak om særskilt

språkopplæring og når disse er klare til å følge ordinær undervisning, tydeliggjør denne studiens relevans. Denne oppgaven belyser hvordan både elever med og uten vedtak om særskiltnorskopplæring presterer i undersøkelser basert på deres ordforråd. Disse elevenes resultater blir sett i sammenheng med majoritetsspråklige elevers resultater for å undersøke deres resultater i forhold til andre jevnaldrende elever.

Tidligere studier poengterer viktigheten av fokuset på minoritetsspråklige elevers ordforråd og forståelse. Mye forskning poengterer at minoritetsspråklige elever har et mindre utbredt ordforråd på norsk enn det majoritetsspråklige elever har, og oppfølging av disse elevene blir altså særlig viktig fordi ordforrådet er grunnleggende i mange innlæringsprosesser (avkodingsferdigheter, leseforståelse og semantiske ferdigheter) (Lyster, 2009, s. 235). Elever som har god forståelse får lettere mulighet for å tilegne seg ny kunnskap, som igjen gir økt forståelse og tilgang til nye ord (Kjelaas, 2021). Denne oppgaven vil altså kunne belyse forskjeller og likheter hos minoritetsspråklige elever, både med og uten særskilt språkopplæring, opp mot majoritetsspråklige jevnaldrende elever.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studiens overordnede problemstilling: *Hvilken sammenheng er det mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers ordforråd og forståelse på 5.trinn?*

Oppgavens hovedformål er å undersøke elevers reseptive ordforråd, og sammenhengene mellom tekstforståelse og ordforråd. Samtidig vil studien undersøke den variasjonen i ord- og tekstforståelse som kan finnes i et klasserom, og belyse spørsmålet om hva det innebærer at en elev har «tilstrekkeleg dugleik» i norsk.

Mer spesifikt vil studien besvare følgende tre forskningsspørsmål:

Hvilke eventuelle forskjeller er det mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers reseptive ordforråd?

Hvilke ord ser ut til å være utfordrende for elevene? Hvilken rolle spiller for eksempel ulike ords frekvens inn på elevenes resultat?

Finnes det noe relasjon mellom elevenes ordforråd og forståelse av enkelte læreboktekster?

Jeg har valgt å forske på elever på 5.trinn, fordi det på mellomtrinnet oftest kan oppstå utfordringer knyttet til forståelse når ordene i undervisningen blir mer abstrakte og avanserte (se f.eks. Arntzen et al., 2017; Golden & Hvenekilde, 1983; Lindberg & Kokkinakis, 2007). I overgangen til mellomtrinnet går elevene fra å lære å lese, til å lese for å lære; en overgangsprosess som kan være utfordrende dersom eleven har lite ordforråd (Golden, 2018).

Det blir interessant å kartlegge ordforråd og forståelse hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever for å se på eventuelle likheter og forskjeller.

1.3 Begrepsavklaring

Nedenfor avklares sentrale begrep for studien. Betegnelsen som brukes på elevene i denne studien er *minoritetsspråklige elever* og *majoritetsspråklige*. Jeg avklarer også betydningen og skillet mellom *ord* og *begrep*, og hva betegnelsen *tilstrekkeleg dugleik* innebærer.

1.3.1 Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, førstespråk og andrespråk

Jeg antar at alle elever i studien er flerspråklige til en viss grad. Elever som har samfunnets majoritetsspråk (norsk) som førstespråk og snakker norsk i hjemmet, omtales som majoritetsspråklige elever. Elever som har et annet førstespråk omtaler jeg som minoritetsspråklige, der norsk er deres andrespråk.

Førstespråk kan regnes som språket barn lærer seg først, altså det språket de bruker mest og identifiserer seg mest med de første leveårene (NOU 2010: 7). Andrespråk er derimot språket barn oftest lærer etter den første innlæringen av førstespråket, i et miljø der språket ofte blir brukt som dagligspråk eller majoritetsspråk (NOU 2010: 7). Det er dette språket som blir brukt i skole og barnehage og ellers i samfunnet. Tidlig i livet kan det være et tydelig skille mellom elevenes forståelse av første- og andrespråket (Thurmann-Moe et al., 2012). Dette tydelige skillet mellom språkene utjevnes ofte når elevene blir eldre og bedre tilegner seg begge språkene (Thurmann-Moe et al., 2012). Førstespråk kan nemlig også betegne språket man lærer seg i senere tid, men som man etter hvert identifiserer seg mest med, noe for eksempel norsk *kan* bli for de minoritetsspråklige elevene i studien. Begrepene førstespråk og andrespråk kan altså problematiseres i den grad at andrespråkelevers språkutvikling endrer seg gjennom livet, men jeg forholder meg likevel til disse definisjonene i denne studien.

1.3.2 Ord og begrep

Golden (2017) påpeker at elevene må lære *hele* ordet, for å kunne utvikle et godt ordforråd, altså ordets innholdsside og formside. Et ord er «et symbol som kan vise til visse gjenstander eller referenter» (Golden, 2017, s. 17). Dette innebærer ting til felles som gjør at de kategoriseres sammen. Innholdssiden av ordet viser til *begrepet*, altså det vi forbinder med kategoriseringer og det vi har dannet oss et mentalt bilde av (Golden, 2017, s. 17). Dette innebærer at man kan omtale og beskrive hvordan noe er, før man nødvendigvis kan omtale det med et eget ord. Begrepet kan for eksempel være *noe tykt man brer over seg når det er kaldt, ofte mykt*. Deretter får begrepet et eget ord som i dette tilfellet er ordet «pledd» (Golden,

2017). Ordets formside handler om ordbildet, og ordets morfosyntaks. Denne oppgaven fokuserer hovedsakelig på ordets innholdsside, ved å kartlegge elevenes forståelse av ord. Denne studien undersøker også om ordbildene kobles sammen med rett begrep.

1.3.3 «Tilstrekkeleg dugleik»

Minoritetsspråklige elever har krav på tilbud om vedtak om særskilt norskopplæring, ifølge Opplæringslova § 2-8: «Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, § 2-8). Dette innebærer at elevene får oppfølging knyttet til språkopplæring frem til de antas å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. De vurderes etter *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*, som er nivådekt og aldersuavhengig (Utdanningsdirektoratet, 2020), eller får særskilt tilpasning innenfor læreplanen (LK20). Utdanningsdirektoratet (2021) har utviklet et kartleggingsverktøy for grunnleggende norsk, som lærere kan bruke i vurderingen om elevene bør ha vedtak om særskilt språkopplæring eller ikke.

«Tilstrekkeleg dugleik» omtales altså om minoritetsspråklige elever som vurderes til å ha tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Når elevenes vedtak om særskilt norskopplæring opphører, fordi de har tilstrekkelige norskferdigheter, skal de i utgangspunktet være på likt nivå som sine jevnaldrende majoritetsspråklige elever.

Minoritetsspråklige elever presterer på nivå med jevnaldrende de første årene, men de begynner å falle av når de kommer i overgangen til mellomtrinnet (Arntzen et al., 2017).

1.4 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 blir det presentert relevante teoretiske perspektiver og tidligere forskning, særlig rundt ordforråd og tekstforståelse. Kapittel 3 inneholder oppgavens metodiske utgangspunkt der jeg presenterer og diskuterer metodene, samt beskriver analysemetode. I kapittel 4 presenterer jeg de kvantitative resultatene (BPVS II) og i kapittel 5 de kvalitative resultatene (gjenfortellinger og ordforklaringer). Videre beskriver jeg i kapittel 6 individuelle resultater og korrelasjonen mellom fem minoritetsspråklige elevers resultater i de ulike delstudiene. Man kan se en betydelig variasjon i hvordan elevene presterer, og de minoritetsspråklige elevene får generelt svakere resultat. Oppgavens diskusjon (kapittel 7) inneholder resultater sett i lys av tidligere forskning, særlig konsentrert rundt variasjonen i klasserommet, ordenes frekvens og ordforrådets betydning for tekstforståelse. Avslutningsvis oppsummeres studiens hovedfunn i kapittel 8.

2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I dette kapittelet legger jeg frem relevante teoretiske perspektiver for studien. Ordforråd, tekstforståelse, ordbruk i skolealder og særskilt norskopplæring blir særlig belyst, med hjelp av tidligere forskning innenfor området. Tidligere studier er enstemmige i at ordforråd og tekstforståelse ofte korrelerer, noe som vil være et sentralt teoretisk utgangspunkt gjennom denne studien.

2.1 Ordforråd

Den ordmengden individet aktivt bruker eller kun forstår, omtales ofte som ordforrådet (Golden, 2018). Ordforrådet kan man se på som et mentalt leksikon med et nettverk av ord som er assosiativt forbundet med hverandre, slik at et ord kan framkalle andre ord i bevisstheten (Golden, 2017). Ordforrådet kan både vurderes kvantitativt, altså antall ord mennesket forstår, eller kvalitativt der man fokuserer på hvordan mennesker viser forståelse.

Et utviklet ordforråd er viktig både for førstespråks- og andrespråkslever, og forskningsfeltet er svært enige i viktigheten av ordforrådet i tilknytning til andre innlæringsprosesser (se f.eks. Herkner, 2011; Enström, 2013; Golden, 2018; Kjelaas, 2021). Det er altså viktig at alle elever får mulighet til å bygge opp et godt utviklet ordforråd, uavhengig av språklig og sosial bakgrunn, siden et godt ordforråd er en forutsetning for å kunne forstå hva som blir sagt og skrevet i ulike sammenhenger. Golden (2018) påpeker at ordforrådet er en av de viktigste faktorene for skoleframgang; ordforrådet har en sentral rolle i meningsskaping. Hvilke ord som er mest avgjørende å kunne, utenom de mest frekvente ordene, avhenger av situasjonen; hvis man skal delta i hverdagslige samtaler og lese enkle tekster, kreves et annet ordforråd enn i forståelsen av fagtekster (Enström, 2013).

Siden ordbruken varierer ut fra situasjoner er det naturligvis variasjon i hvilke ord elever bruker, altså ordets produksjonsside (se kapittel 2.1.1). Golden (2017) påpeker at det er stor språklig variasjon både i uttale, setningsoppbygging og ordbruk (s. 121). Variasjonen kan være avhengig av ulike sosial eller kulturell bakgrunn. Selv om man kommer fra samme geografiske område kan man bruke ulike sosiolekter, samtidig som alder og kjønn kan være medvirkende variabler (Golden, 2017, s. 121). Variasjoner i språkbruk skjer også innenfor et individ, gjennom ulike roller i hverdagen. Bevisst og ubevisst tilpasser vi språket og ordvalgene på bakgrunn av hvilken rolle vi har (Golden, 2017, s. 123). Dette betyr at elever kommer til skolen med svært ulikt ordforråd, grunnet ulike innputt ut fra ordbruken i hjemmet eller med venner, ordenes frekvens spiller sannsynligvis en rolle (Golden, 2017)

2.1.1 Reseptivt og produktivt ordforråd

Ordforrådet kan deles inn i to deler, det reseptive og det produktive ordforrådet (Nation, 2013). Det reseptive ordforrådet er de ord vi forstår i innputten fra andre gjennom for eksempel å lytte eller lese (Nation, 2013, s. 46). I reseptive situasjoner trenger man sjelden å kunne ordet fullstendig i alle betydninger og bruksformer. Ofte holder det med en snever forståelse av ordet, og man kan gjette seg frem til betydningen avhengig av konteksten ordet er i (Enström, 2013). Dette forutsetter at man forstår konteksten. Det produktive ordforrådet derimot, omhandler det vi produserer av språk, gjennom å snakke og skrive for å formidle til andre. Det produktive ordforrådet stiller større krav til språkbrukeren enn det reseptive, fordi man blant annet må beherske stavelse, uttale, grammatiske former, syntaktisk konstruksjon og kombinasjonsmuligheter (Enström, 2013, s. 175). Videre skriver Enström (2013) at det er lettere å kjenne igjen og forstå et ord i konteksten det er i, enn det er å huske ordet i sitt eget minne og deretter anvende det i egen språkbruk.

Det reseptive ordforrådet er oftest betydelig større enn det produktive; vi får ofte mer frekvens i å forstå ord enn vi gjør av å selv anvende dem; og vi blir utsatt for svært mange ord og mye tekst til enhver tid, som bevisst og ubevisst blir en del av vårt reseptive ordforråd (Enström, 2013). Det er flytende overganger mellom det reseptive og produktive ordforrådet, siden ord ofte forflytter seg fra det reseptive over i det produktive ordforrådet når man får tilstrekkelig innputt av ordet i ulike situasjoner (Enström, 2013), det vil si at ords frekvens sannsynligvis vil spille en rolle. Samtidig kan det være slik at man forstår noen ord og kan bruke det i enkelte sammenhenger, men ikke i alle. Førstespråkelever forstår og bruker enkelte ord også kun delvis (Golden, 2017, s. 140). Det er vanskelig å sette et klart skille på hvilke ord et individ kan reseptivt og produktivt, men man kan se på det som et kontinuum, der man på det ene ytterpunktet forstår et ord i sin sammenheng, mens man på det andre ytterpunktet kan bruke det i egen produksjon (Enström, 2013).

Ordene *reseptiv* og *produktiv* kan problematiseres ifølge Nation (2013). Han skriver at det finnes produktive aspekt i det reseptive, gjennom at man både ved lesing og lytting produserer en mening. Det kan derfor bli omtalt som passivt og aktivt ordforråd i stedet (s. 47). Jeg velger allikevel å bruke termene reseptiv og produktiv i denne oppgaven, hvor jeg hovedsakelig undersøker elevenes reseptive ordforråd. En del av deres produktive ordforråd kan også undersøkes i deres gjenfortellinger, noe det ikke er valgt i denne studien, men det er viktig å understreke at begge sidene av ordforrådet kan påvirke resultatene.

2.1.2 Ordforråd i et andrespråkperspektiv

Tospråklige elever utvikler to ordforråd, ett på førstespråket sitt og ett på andrespråket sitt, og utviklingen av disse språkene går ofte i ulikt tempo. Minoritetsspråklige elever kan oppleve å vite begrepet, men ikke vite det norske ordbildet, altså betegnelsen på begrepet. For eksempel skriver Kjelaas (2021, s. 104) om en gutt som omtaler en *foss* som *vannet med fart i*. Han kan ordets begrep, men ikke det norske ordbildet. Wold (2019) skriver at minoritetsspråklige kan ha mindre forståelse av ordene enn hva majoritetsspråklige har, fordi de ikke har fått nok innputt av ordet i ulike kontekster. Dette avhenger av hvilke situasjoner eleven bruker språket i og det varierer mellom individer. Ordene personen kan på hvert av sine språk, vil avspeile hvilke kontekster personen deltar i på hvert av dem (Wold, 2019).

Wold (2019) mener det er viktig å stryke misoppfatningen om at minoritetsspråklige elever som gruppe utvikler språket langsommere enn majoritetsspråklige, fordi disse elevene utvikler to ordforråd nærmest parallelt. Det er viktig å skille mellom forskning på begge språkene eller kun på deres andrespråk. Denne oppgaven fokuserer kun på elevenes andrespråk, noe som gjør at man ikke kan si noe om *hele* ordforrådet til elevene. Det blir tatt utgangspunkt i skolesituasjonen slik de møter den i 1.klasse der alt foregår på norsk. Dette kan gi disse elevene en urett, ved at de kanskje kan og forstår ord bedre på et annet språk, og det kan være lett å danne seg et bilde om at disse elevene er svakere enn det de egentlig er. Det er imidlertid på norsk de blir kartlagt og målt opp mot standardiserte krav. Dersom skolen hadde vært bedre tilpasse disse elevenes forutsetninger og bygd på deres samlede språklige og kognitive ressurser, ville de klart seg bedre, ifølge Collier og Thomas (2002a, s. 31).

Faktorer som bidrar inn i innlæringen av et andrespråk er blant annet språklig bakgrunn, elevens holdninger og innputt. Alder og kognitiv modenhet spiller også inn, slik som ved all språkinnlæring (Golden, 2018). Elevens språklige bakgrunn handler om hvilke(t) språk eleven kan fra før; førstespråkets avstand grammatisk til målspråket. Elevens egne holdninger og menneskene rundt sine holdninger er viktige; dette kan påvirke motivasjonen for å lære språk. En annen faktor i elevenes språkutvikling er foreldres økonomiske status (Lyster, 2009). Mitt fokus i denne studien er elevenes språkkompetanse i klasserommet, og ikke på deres språklige og sosioøkonomiske bakgrunn, selv om dette *kan* være en faktor i studiens resultater.

2.1.3 Tidligere forskning på ordforrådstester

Thurmann-Moe, Bjerkan & Monsrud (2012) sin studie bruker samme ordforrådstest (BPVS II) som brukes i denne oppgaven for å kartlegge elevenes reseptive ordforråd. I diskusjonen kommer jeg tilbake til resultatene fra min studie sett i lys av Thurmann-Moe et al. (2012).

Thurmann-Moe et al. (2012) gjorde en helhetlig studie av ordforrådet hos elever mellom 6 og 12 år. Det var 979 elever som deltok, og disse ble kartlagt både på sitt førstespråk og på sitt andrespråk (norsk) med BPVS II som kartleggingsmateriell. De brukte oversatte versjoner av ordforrådstesten på de ulike elevenes førstespråk. Forskerne ønsket å finne ut om det var forskjell i hvilken grad elevene forstod ulike ord, og delte inn ordene i fremmedord (*teleskop, konsumere*), lavfrekvente ord (*skjerpe, lykkeønsking*) og dagligdagse ord (*hals, stupe*) (s. 21). Resultatene viste at de yngste elevene i studien skåret bedre på norsk enn på morsmålet i dagligdagse ord. Motsatt var det med lavfrekvente ord og fremmedord, da de skåret bedre på førstespråket på disse ordene. Ved tiårsalder snudde det og resultatene på førstespråket sank, noe som kan være forårsaket av majoritetsspråkets påvirkning gjennom skolegangen. Dette førte til at avstanden til norsk ble større for de dagligdagse ordene og mindre for de lavfrekvente og fremmedordene (Thurmann-Moe et al., 2012). Samlet sett hadde de minoritetsspråklige elevene et ordforråd på likt nivå som andre jevnaldrende, men deres svake ordforråd på norsk kan være en utfordring i undervisningen på skolen. Elevene skal kunne tilegne seg innholdet i norske læreboktekster, og da kreves det et utviklet norsk ordforråd. I neste avsnitt ser jeg nærmere på leseforståelse og i kapittel 2.2.1 kommer jeg innom relasjonen mellom ordforråd og leseforståelse.

2.2 Tekstforståelse

I den kvalitative delstudien, om elevenes gjenfortellinger, vil deres tekstforståelse være en sentral faktor. Utfordringer som kan oppstå i tilknytning til leseforståelse, henger sammen med forskjellen mellom skriftspråk og talespråk. Talespråket er situasjonsavhengig og har et hverdagslig ordforråd med enklere syntaks og setningsbygning, ofte med flere repetisjoner og avbrudd (Hellman, 2017, s. 94). På denne måten er det lettere å forstå en samtale enn en læreboktekst, fordi man kan bruke situasjonen til sin fordel ved å peke og stille spørsmål og taleren kan tilpasse språket til den som lytter (s. 94). Skriftspråket derimot har et mer avansert ordforråd, mer kompleks setningsbygning og ofte inneholder tekstene mye informasjon, noe som utfordrer forståelsen (Hellman, 2017, s. 94). Videre skriver Hellman (2017) at leseren blir henvist til forfatterens språk, stil og oppfatninger om leserens forkunnskaper, og leseren får ikke støtte gjennom den utenomspråklige konteksten slik man får gjennom talt språk.

For at man skal kunne dra slutninger til hva ukjente ord betyr, krever det at over 90% av ordene i teksten er kjent (Enström, 2013, s. 178). Videre påpeker Enström (2013) at forutsetningen for vellykkede slutninger er at andelen ukjente ord i teksten ikke er særskilt

stor, fordi man må være sikker på hva ordene rundt betyr for at man skal kunne trekke rimelige slutninger om et ords betydning.

2.2.1 Faktorer som er viktige for tekstforståelse

For at elever skal forstå en tekst, er det ifølge Persson (2017) særlig tre ferdigheter som er viktige. Det er ferdigheten av å aktivere bakgrunnskunnskap, å kunne tilpasse sin egen lesing etter tekstens struktur, og å kunne bruke tolkningsstrategier for å forstå tekstens innhold (s. 163). I denne studien vil ferdigheten av å kunne aktivere bakgrunnskunnskap være særlig relevant. De to andre ferdighetene kan også være sentrale faktorer i elevenes gjenfortellinger.

Aktivering av bakgrunnskunnskap er viktig for å forstå innholdet i en tekst, altså de kunnskaper vi trenger for å forstå teksten (Persson, 2017). Disse kunnskapene tilegnes av erfaringer gjennom livet, alt fra tidlig barndom til senere i livet. Det er avgjørende å kunne ta i bruk bakgrunnskunnskapen, å aktivere det man kan om emnet fra før. Når man leser en ny tekst, bygger i stor grad forståelsen på det man allerede vet og kan fra før.

Bakgrunnskunnskapene skaper forventninger om hva den nye teksten skal handle om. Ved for eksempel faktatekster er det viktig at de tidligere kunnskaper aktiveres, slik at man kan skape mening med teksten og forstå innholdet (Persson, 2017, s. 164).

Ferdigheten om tekstens struktur handler om å forstå hvordan tekstens innhold og form er organisert, og den gir leseren eller lytteren veiledning i hvordan teksten skal leses og hvilke konklusjoner som kan dras ut av teksten (Persson, 2017, s. 166). Persson (2017) skriver at det å ha kunnskap om tekstens struktur, forenkler det å aktivere riktig bakgrunnskunnskap fordi elevene vet hva de kan forvente seg av teksten, og hva de skal gjøre for å komme seg videre i en tekst. Ferdighet tre er tolkningsstrategier; strategier leseren tar i bruk for å forstå og tolke en tekst, og hvilken strategi man tar i bruk vil avhenge av lesingen eller lyttingens formål (Persson, 2017, s. 170). Det vil i denne studien være viktig at elevene forstår tekstene, slik at de klarer å gjenfortelle de.

I likhet med Persson (2017), påpeker også Golden (2006) enkelte ferdigheter som kan være avgjørende for leseforståelsen, særlig i overgangen til mellomtrinnet da fagtekster ofte blir et faktum. Golden (2006) skriver at lite ordforråd og manglende språklige forutsetninger for å lese teksten, manglende bakgrunnskunnskaper å aktivere og dårlig metakognitive ferdigheter, altså svekket kontroll på egen forståelse, kan være faktorer som svekker leseforståelsen (s. 115).

Herkner (2011) påpeker også faktorer som er viktige for tekstforståelsen, der hun særlig skriver om ordforståelsen betydning; ord som er ukjente eller vanskelige å forstå kan gi en dårlig leseforståelse, selv om man kan avkode ordene korrekt (s. 39). Det er altså viktig med ordforståelse i møte med tekster. Herkner (2011) deler inn ordforståelse i fire ulike nivå (slik beskrevet i Tabell 1).

Nivå	Forklaring
Nivå 1	Eleven kjenner igjen ordet
Nivå 2	Eleven kan sette ordet inn i en setning.
Nivå 3	Eleven kan gi eksempler og forklare ordet til en viss grad.
Nivå 4	Eleven skal kunne forklare ordet fullstendig og si et synonym til ordet.

Tabell 1 – Oversikt over Herkners (2011) kategorisering av ordforståelse

I kapittel 5 blir elevenes ordforklaringer kategorisert i tre ulike kategorier inspirert av Herkner (2011). Dette blir nærmere beskrevet i kapittel 3.

De faktorene som beskrives av Persson (2017), Golden (2006) og Herkner (2011) er alle avhengig av ordforrådet (og av annen type av språklig kompetanse). Møter man ord man ikke kjenner til kan man knapt aktivere noen bakgrunnskunnskap, og om teksten inneholder altfor mange ukjente ord, har leseren vanskelig for å bygge opp en helhetlig forståelse og en tekstsammenheng (jfr. tekststruktur som ferdighet 2 og ordforståelse). Tolkningen forstås også som avhengig av ordkunnskap. Herkner (2011) påpeker korrelasjonen mellom ordforråd og tekstforståelse, og mener det er ulike nivå for ordforståelse. Leseforskere er enstemmige i at leseforståelsen krever at elevene har et godt utviklet ordforråd, noe som betyr at størrelsen på ordforrådet er avgjørende (Golden, 2018). I neste avsnitt diskuterer jeg relasjonen mellom leseforståelse og ordforråd nærmere.

2.2.2 Tidligere forskning på ordforråd og leseforståelse

Flere tidligere studier viser at ordforrådet er en svært viktig faktor (kanskje det viktigste) for leseforståelse, og for kunnskapsinnlæring gjennom lesning (se Saville-Troike, 1984; Golden, 2005; Lindberg & Kokkinakis, 2007; Lervåg & Aukrust, 2010; Arntzen et al., 2017 og mange andre).

Viktigheten ordforrådet har for leseforståelse synliggjøres blant annet i Lervåg og Aukrust (2010) sin studie. Lervåg og Aukrust (2010) viser klare sammenhenger mellom en persons ordforråd og deres leseforståelse. Deres studie handlet om å studere veksten av leseforståelse hos førstespråks- og andrespråkslever, der totalt 288 elever var med: 198 av elevene var majoritetsspråklige og 90 elever var minoritetsspråklige med urdu som sitt førstespråk. De

brukte ti ulike tester for å kartlegge elevenes leseforståelse, ordavkodning, ordforrådets bredde, orddefinisjoner og mors utdanning (Lervåg & Aukrust, 2010, s. 614). Resultatene viser at førstespråkselevne hadde høyere skår enn andrespråkselevne på alle individuelle variabler. Samtidig viser de at ordforråd er en kritisk faktor i den tidlige utviklingen av leseforståelsesferdigheter både for førstespråks- og andrespråkselever. Derfor kan man se at ordforrådet er svært viktig å fokusere på tidlig i opplæringen, slik at elevene får nok innputt. Resultatene viser også at elevene med best leseforståelse, var de som hadde det mest utviklede ordforrådet, og det var hovedsakelig førstespråkselever (Lervåg & Aukrust, 2010).

Arntzen, Kvifte og Hjelde (2017) viste at minoritetsspråklige elever presterer svakere enn majoritetsspråklige elever på leseprøver i overgangen til mellomtrinnet. Deres studie inneholdt 16 elever som ble fulgt fra 1.klasse til 5.klasse, der ulike kartleggingsprøver ble brukt. Kartleggingsprøvene de brukte i 1. og 2.klasse undersøkte i hovedsak avkodingsferdigheter. De minoritetsspråklige elevene skårer på samme nivå som de majoritetsspråklige på disse prøvene. Utfordringene viste seg på prøven i 3.klasse og i 5.klasse. Lesetesten på 3.trinn undersøkte både ordnivå, slik som på de første årstrinnene, men også ordforståelse på tekstnivå. Her skåret 12 av 16 elever skåret under kritisk grense (s. 45). Arntzen et al. (2017) påpeker det er ordforståelsen som gir disse elevene utfordringer, og det viser seg også å være utfordringer knyttet til ordforståelse på nasjonale prøver i 5.klasse i deres studie. Deres studie belyser altså utfordringene minoritetsspråklige elever kan møte, særlig i overgangen til mellomtrinnet når leseferdigheten krever mer enn kun å lære å lese.

Flere tidligere studier har altså vist hvor viktig ordforrådet er for leseforståelsen. I neste kapittel blir den sammenhengen sett i lys av hvordan undervisningen og lærebøkene tilnærmer seg det, og hva tidligere studier viser.

2.3 Ordforråd og leseforståelse i møte med undervisningen og lærebøker

Slik tidligere studier har vist (se kapittel overfor) er ordforråd og tekstforståelse nært tilknyttet hverandre, noe som også vil være sentralt i møte med undervisningen og lærebøkene. Golden (2018) skriver at ordforrådet ofte fordobles fra 3.-7.trinn, fordi elevene blir eksponert for et nytt repertoar av ord, og omtaler denne perioden som skolealderen, hvor elevene blir presentert for svært mange ulike ordtyper (bl.a. ulike tekstsjangre, aktiviteter og oppgaver), noe som bidrar i utviklingen av ordforrådet (s. 198). Ofte blir ordforrådet mer abstrakt og utfordrende i overgangen til mellomtrinnet, noe som kan skape utfordringer (Golden, 2018). Lærere kan bli overrasket i undervisningen, ettersom «utvikling av ferdigheter i å

kommunisere på et nytt språk og det å kunne bruke det nye språket som læringsredskap ikke utvikles i samme takt» (Thurmann-Moe et al., 2012, s. 6). Ofte kan andrespråkselever fungere godt i lek og i kommunikasjon med andre, ved å bruke andrespråket, men allikevel støte på problemer i undervisningen (Thurmann-Moe et al., 2012).

Cummins (2008) definerer begrepene *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) og *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) om forskjellen mellom dekontekstualisert og kontekstavhengig språk, noe som videre kan belyse utfordringer minoritetsspråklige elever kan møte på når de prøver å nå jevnaldrende i akademiske aspekt i skolespråket.

BICS er kontekstualisert, noe som innebærer at hverdagsspråket støttes av konteksten og kroppsspråk (Cummins, 2008). Det refererer altså til samtaleflyt i det dagligdagse språket, og minoritetsspråklige elever ser ut til å tilegne seg denne ferdigheten relativt kjapt i lek og kommunikasjon med andre jevnaldrende elever. Cummins (2008) mener det tar mellom tre til fem år å utvikle denne ferdigheten. CALP, på andre siden, refererer til elevenes evne til å forstå, forklare og uttrykke seg både muntlig og skriftlig. Det er dette språket som ofte forbindes med *skolespråk*, og det handler da om språkbruk som ikke får støtte av den utenomspråklige konteksten. CALP krever større ferdigheter knyttet til ordforråd og grammatikk, samt mer utviklede ferdigheter. Cummins (2008) påpeker at det tar mellom fem og syv år å utvikle CALP til å komme på nivå med førstespråkstalere. Det tar ofte mer tid å utvikle denne ferdigheten, siden det akademiske språket er mer abstrakt.

På lignende måte mener Collier & Thomas (2002b) at det tar mer enn syv år å utvikle det akademiske språket, fordi det ikke er nok å kun lære seg språket, men man skal i tillegg mestre skolefagene og kompetansemålene. Når minoritetsspråklige elever har fått introduksjon av andrespråket i to år, kreves minst seks år til før de har forståelse av og kan bruke det akademiske språket på nivå med en jevnaldrende elev. Det er ikke nødvendigvis at dette kreves for alle de minoritetsspråklige, men at skolen bør endres for å tilpasse alle, mener Collier & Thomas (2002b). Det er altså ulike teorier på hvor lang tid det tar å utvikle et akademisk ordforråd. I noen tilfeller kan dette ta et helt liv, noe som vil avhenge av hvordan man definerer å beherske det akademiske språket fullt ut.

Utviklingen av ordforrådet i skolealder kan ta lang tid, hvilket betyr at det vil være viktig at minoritetsspråklige elever får ekstra oppfølging, også etter vedtak om særskilt språkopplæring opphører. Ordforråd vil være en viktig faktor språkutviklingen, siden blant annet deres tekstforståelse avhenger av dette, noe samtlige leseforskere er enige i.

2.3.1 Tidligere forskning på ordforråd i lærebøker

Tidligere studier på ordforråd og leseforståelse som er særlig knyttet opp til skolefaglige ord, viser at de minoritetsspråklige elevene gjennomgående har mindre forståelse enn de majoritetsspråklige og særlig tilknyttet ikke-faglige ord (se Gimbel 1998 sitert i Golden 2006; Golden & Hvenekilde, 1983; Biringvad & Wold, 2014; Lindberg & Kokkinakis, 2007).

Både Gimbel (1998, sitert i Golden 2006) og Biringvad & Wold (2014) belyser forskjellene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever i møte med undervisningen og lærebøkene på mellomtrinnet. Gimbel (1998, sitert i Golden 2006) forsket på 5.klassingers forståelse av ord, der ordene ble hentet ut fra danske lærebøker. Elevene som var med i studien var både 16 elever med tyrkisk som morsmål, og 16 elever med dansk som morsmål. Elevene fikk presentert 50 danske ord muntlig og skriftlig uten kontekst, og fikk i oppgave å forklare hva ordene betydde eller gi eksempler. Resultatene viste at de majoritetsspråklige elevene hadde en gjennomsnittsverdi på 42,0 riktige svar, mens de minoritetsspråklige elevene hadde 15,6 riktige (Gimbel 1998, sitert i Golden 2006). Denne studien viser tydelig at minoritetsspråklige elever har et svakere utviklet ordforståelse i møte med lærebøker, noe som også vises i Biringvad & Wold (2014) sin studie, der fire minoritetsspråklige elever med østeuropeisk bakgrunn, og fire majoritetsspråklige elever med norsk bakgrunn undersøktes. Hovedsakelig forsket de på språket lærerne brukte i undervisningen. Dette ble omgjort til en språktest som elevene gjennomførte. Biringvad og Wold (2014) konkluderte med at elevene med østeuropeisk språklig bakgrunn forstår færre ord og bruker enklere og situasjonsavhengige forklaringer i ordforklaringene sine, enn hva de majoritetsspråklige elevene gjorde (Biringvad & Wold, 2014). Minoritetsspråklige elever har altså svakere resultater knyttet til ordforståelse.

De to neste studiene (Golden & Hvenekilde 1983; Lindberg & Kokkinakis 2007) omhandler hvilke ord elever synes er utfordrende. Golden og Hvenekilde (1983) delte ord fra lærebøker inn i tre grupper: fagord (*kompass, borgerkrig*), ikke-fagord (*gni, beslutte*) og kjente ord (*se, gå*). Denne ordinndelingen kan også gjenspeiles i studien *Ord i lærebøker* (OrdIL) (Lindberg & Kokkinakis, 2007), der ord i svenske lærebøker ble delt inn kategoriene: allmenne høyfrekvente ord (f.eks. *komma, menneske, eksempel* og *stor*), allmenne skriftspråksord (abstrakte ord som f.eks. *utbredelse, ressurs* og *avta*), fagspesifikke ord (f.eks. *klima, muskel* og *stråling*) og de egentlige fagordene (altså ord som er unike for et visst emne, f.eks. *reformasjon* og *desimalform*) (Lindberg & Kokkinakis, 2007).

Funn fra begge studiene viste at det bør gis mest oppmerksomhet til de lavfrekvente ordene (Golden & Hvenekilde 1983), og de allmenne skriftspråklige og fagspesifikke ordene (Lindberg & Kokkinakis, 2007). Disse ordene var særlig utfordrende for elever med svakere ordforråd (ofte majoritetsspråklige), og disse ordene blir det ofte tatt for gitt at elevene forstår. Fagord var også utfordrende i begge studier, men disse blir ofte forklart i undervisningen, fordi de kan være utfordrende for alle elever. I disse forklaringene brukes ofte de fagspesifikke ikke-fagordene, noe som vil gjøre forklaringene vanskelige for minoritetsspråklige elever (Golden, 2006, s. 117).

Minoritetsspråklige elever kan altså oppleve læreboktekster utfordrende; særlig ikke-faglige ord. Samtlige tidligere studier belyser forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever hvorav de minoritetsspråklige elevene gjennomgående skårer lavere. Gjennomføringen av særskilt språkopplæring blir dermed relevant. I kapittel 7 diskuterer jeg hva min studie viser i sammenheng med tidligere forskning.

2.4 Særskilt språkopplæring

Elever som har et annet førstespråk enn norsk eller samisk har krav på å få tilbud om særskilt språkopplæring ifølge Opplæringslova § 2-8. Denne språkopplæringen kan foregå enten ved særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring eller morsmålsundervisning, avhengig av elevens behov. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er særskilt norskopplæring det vanligste tilbudet elevene får. Det varierer fra skole til skole hvordan dette praktiseres. Noen skoler gjennomfører særskilt norskopplæring i grupper, enten på tvers av klassetrinn eller innad på trinnet. Skjer dette på tvers av trinn, krever det god tilrettelegging av timeplaner, slik at elevene ikke blir tatt ut av timer utenom norskfaget. På andre siden kan man tenke seg at metoden er positiv, fordi elever kan jobbe med medelever som er på samme nivå rent språklig.

En annen praktisering av særskilt norskopplæring er en-til-en-undervisning, som enten skjer i klasserommet med egen lærer eller utenfor klassen, og eleven får mulighet til å jobbe med det som er nødvendig for den enkelte. Det er ulik praktisering av særskilt norsk, og også innholdet i undervisning og antall timer hver enkelt elev får er også varierende (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.4.1 Overgangen fra særskilt språkopplæring til ordinær undervisning

Ifølge Opplæringslova (1998, § 2–8) er målet med særskilt norskopplæring at elevene skal få tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge klasseromsundervisningen. Det bør altså gjøres en kartlegging av eleven før overgangen gjennomføres.

Rapporten gjort av Utdanningsdirektoratet (2016) ba lærere ta stilling til ulike påstander om hvordan de foretok vurderingen og overgangen fra særskilt språkopplæring til ordinær undervisning. Nesten halvparten av lærerne gjennomførte både en kartleggingstest og tok en skjønnsmessig vurdering av eleven om vedtak om særskilt norskopplæring skal fattes eller opphøre. Samtidig svarer over halvparten at de er helt uenige eller ikke vet om skolen har fastsatt en minimumspoengsum som en elev må oppnå før vedtaket om særskilt norskopplæring kan opphøre (Utdanningsdirektoratet, 2016). Lærerne opplyser at de syns det er vanskelig å avgjøre hva som er tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Det kan altså tenkes at det er mye bruk av skjønn, noe som kan skape individuelle forskjeller for elevene. Lærerne sier videre at de vurderer eleven totalt sett, ikke kun i norskvurderingen. Dette er positivt, ikke minst siden ordforrådet i samfunnsfag og naturfag ofte kan oppleves som utfordrende.

Ut fra disse funnene er det ikke noe klar kjøreplan for vurderingen av om eleven er klar for å følge ordinær undervisning eller ikke. Skoleledere har heller ikke lagt opp til at lærere som arbeider med særskilt norskopplæring kan samarbeide med lærere i ordinær undervisning, siden disse oppgir at de arbeider isolert fra de andre (Utdanningsdirektoratet, 2016). På denne måten kan vurderingen bli utfordrende siden man ikke får helhetsvurderingen av eleven.

2.5 Sammenfatning av teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Oppsummert viser tidligere studier at ordforråd og tekstforståelse er nært tilknyttet hverandre, og at man må forstå rundt 90% av alle ord i en tekst for å kunne forstå innholdet. Dette vil være et sentralt teoretisk utgangspunkt gjennom studien. For å undersøke dette blir det i min oppgave anvendt en ordforrådstest som tidligere har blitt brukt med formål om å undersøke forskjeller i elevers ordforståelse (Thurmann-Moe et al., 2012). Samtidig undersøker jeg også elevenes forståelse av to læreboktekster og ordforklaringer for å se om det er korrelasjon mellom ordforrådet og tekstforståelse hos minoritetsspråklige elever. Ordforrådet kan antas å være en viktig faktor, men det er også andre ferdigheter som er viktige å diskutere, for eksempel de tre ferdighetene Persson (2017) diskuterer, ordforståelsens påvirkning på tekstforståelse slik Herkner (2011) påpeker eller Cummins (2008) skille mellom dekontekstualisert og kontekstualisert språk.

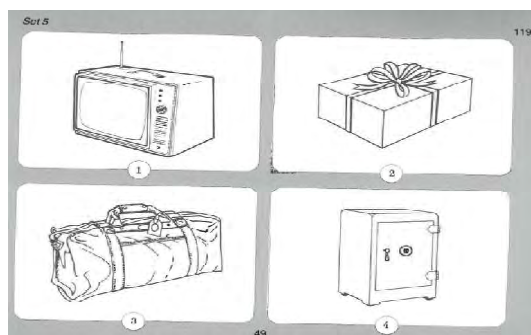
Tidligere studier viser at minoritetsspråklige elever gjennomgående presterer lavere enn majoritetsspråklige elever tilknyttet ordforråd og tekstforståelse. Golden (2017) påpeker at forskjellene kan avhenge av de minoritetsspråklige elevenes norskspråklige innputt, der ordenes frekvens og ordbruk i ulike situasjoner kan spille avgjørende rolle. Dette diskuterer jeg i kapittel 7 i lys av studiens resultat.

3.0 Metode

I denne studien anvender jeg en kvantitativ delstudie for å kartlegge elevenes ordforråd generelt med ordforrådstesten BPVS II. Jeg anvender også en kvalitativ delstudie av elevenes forståelse av to tekster og deres forståelse av et utvalg av ord, nettopp for å gi en dypere forståelse av deres ord- og tekstforståelse.

3.1 Kvantitativ studie av det reseptive ordforrådet

Kartleggingstesten *British Picture Vocabulary Scale II* (BPVS II; Dunn et al., 1997) bruker jeg for å undersøke elevenes reseptive ordforråd, og de norske skåringslistene for å se resultatene i forhold til aldersnormene. Testen gjennomføres ved at elevene får høre et ord, og ser fire bilder av forskjellige gjenstander/situasjoner. De må da velge ut det bildet han eller hun synes samsvarer med ordet. For at eleven skal svare riktig på ordet *bagasje* i Figur 1, må han eller hun si/peke på bilde 3.



Figur 1 – Eksempel fra BPVS II

Totalt består testen av 144 testledd, altså ord, fordelt på 12 aldersblokker. Disse ordene har jeg fordelt i ulike kategorier for å kartlegge hvilke ord elevene mestrer, og hvilke ord elevene har utfordringer med (se kapittel 3.5.1 nedenfor om analysemetode).

For å finne ut hvilket nivå eleven er på, starter kartleggingen på aldersnivået som samsvarer til deres alder (oppgavesett 5, alder 10 år). Deretter kartlegges ordforrådet oppover eller nedover avhengig av svarene eleven gir. Det kartlegges oppover frem til nivået eleven svarer minst 8 feil, og dette nivået regnes for elevens øvre grense. Det nivået elevene svarer alt riktig eller kun har én feil på, er deres nedre grense. BPVS II blir gjennomført slik det står i manualen (Dunn et al., 1997). Elevene fikk kun instruksjoner om at de skulle benevne/peke på bildet de syntes samsvarte med testordet. De fikk ikke vite noe om de ulike oppgavesettene eller alderen oppgavesettene representerte.

3.1.1 Valg av ordforrådstest

Ifølge Lyster, Horn og Rygvold (2010) har man ikke mange kartleggingstester for å kartlegge elevers norske ordforråd, men BPVS II har blitt oversatt til norsk ved Institutt for spesialpedagogikk, representanter ved Universitetet i Oslo og det statlige, spesialpedagogiske støtteteamet (Lyster et al., 2010). Den norske versjonen har blitt testet ut på 884 elever, og har gitt aldersnormer for norske barns ordforståelse. BPVS II er mye brukt til forskning og det er en felles enighet blant forskergruppen som utviklet den at den representerer en del av det reseptive ordforrådet på en god måte (Lyster et al., 2010), noe som styrker testens validitet, og testen måler det vi ønsker at den skal måle (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Ordene elevene testes i gjennom BPVS II, er ifølge Lyster et al. (2010), valgt ut for å gi størst mulig spredning i variasjon og vanskelighetsgrad. Ordene er valgt ut for å balansere ulike typer ord (adjektiv, substantiv, verb eller lignende). En begrensning ved denne kartleggingstesten er likevel at ordene skal kunne illustreres i bilder. Alle grammatiske ord blir altså utelatt, blant annet alle adverb og preposisjoner. Det er derfor viktig å være bevisst på at testen kartlegger elevenes reseptive forståelse av innholdsord.

Den norske versjonen av BPVS II inneholder 12 aldersblokker, selv om den engelske versjonen har 14. Den norske oversettelsen hadde blitt for enkel i forhold til de engelske ordenes vanskelighetsgrad på de øverste nivåene (Lyster et al., 2010, s. 4).

Vanskelighetsgraden øker i takt med elevenes alder. Siden elevene skal velge mellom fire svaralternativ kan dette føre til gjetting, altså 25% sjanse for å få riktig dersom elevene ikke forstår ordet og gjetter. I testens utforming skal dette være tatt hensyn til gjennom antall ord elevene kartlegges i (Lyster et al., 2010), men jeg er allikevel oppmerksom på dette i kartleggingsøyeblikket.

3.2 Kvalitativ studie av tekstforståelse og ordforståelse

I tillegg til BPVS II gjennomfører jeg en kvalitativ metode som består av to delstudier; gjenfortellinger av to læreboktekster for å undersøke deres tekstforståelse, og ordforklaringer av seks ord for å undersøke deres ordforståelse nærmere. 10 elever blir undersøkt i denne kvalitative tilnærmingen.

Elevenes gjenfortellinger av to læreboktekster, er en narrativ metode inspirert av Golden (2021). Hun forsket på andrespråksinnlæring hos voksne, og ønsket å kartlegge deres ordvalg i en kontrollert situasjon, samt hvilke ordkategorier som ble tatt i bruk. Informantene gjenfortalte flere fortellinger, og hun fikk oversikt over informantenes leksikalske profil «ved

å undersøke hvilke frekvenskategorier ordene tilhører, hvorvidt fortellingene inneholder såkalte akademiske ord, og i hvor stor grad ordene i originalteksten er gjenbrukt» (Golden, 2021, s. 69). Samtidig sammenlignes andrespråksinnlærerne med informanter som har norsk som førstespråk. Resultatene viste forskjeller mellom elevgruppene, hvorav andrespråkselevne gjenfortalte kortest versjon (Golden, 2021, s. 83). Variasjonen var også størst blant andrespråkselevne i studien. Mine informanters leksikalske profil blir ikke undersøkt i denne delstudien, men noe av Golden (2021) sitt rammeverk brukes også i denne studien.

Gjennomføringen foregår ved at jeg som testleder leser teksten for elevene. De har mulighet til å følge med i teksten samtidig som jeg leser den. Deretter får de mulighet til å lese teksten om igjen på egenhånd, før de skal gjenfortelle det de husker. Alle elevene får spørsmålet: *Husker du noe mer?* når de stopper opp i gjenfortellingen. Hvis de tydelig syns det er utfordrende, får de et støttespørsmål knyttet til innholdet de forteller. Spørsmålene stilles etter en kort tenkepause for eleven, slik at de får mulighet til å gjenfortelle alt de husker først. Etter eleven har gjenfortalt det han eller hun husker, stilles det spørsmål om de seks ordenes betydning. Elevene blir spurt for eksempel: *Kan du forklare hva ordet gjenstand betyr?*

3.2.1 Valg av tekster og ord

For å undersøke elevenes tekstforståelse, skal de gjenfortelle to tekster som er valgt ut fra samfunnsfagboka *Arena 5* (Eriksen et al., 2020), og følger Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Tekstenes innhold er basert på temaet elevene arbeider med i undervisningen på tidspunktet feltarbeidet gjennomføres, altså vikinger. Jeg ønsket å bruke et tema som er kjent for elevene, slik at de kan ha forkunnskaper om temaet før gjennomføringen. Denne metoden krever både forståelse og en viss produktiv kompetanse.

Med bakgrunn i tidligere forskning om ord i læreboktekster (Golden & Hvenekilde 1983; Lindberg & Kokkinakis 2007), valgte jeg ut to tekster som representerte temaet *vikinger* godt. Tekstene heter *Vikingene og livet etter døden* (vedlegg 3) og *Osebergskipet* (vedlegg 4). De handler om vikingtiden og gjenstander derfra, samt et av vikingtidens mest berømte funn (Eriksen et al., 2020). Tekstene bygger på hverandre og gir til sammen en narrativ. Disse tekstene ble valgt fordi de omhandler vikinger (som er et kjent tema for elevene), de inneholder få egennavn (noe som ville krevd en større kontekst), men har en del fagord og lavfrekvente ord. Tekstene fremstår som typiske eksempel på de tekster elever på mellomtrinnet møter i undervisningen. Tekstene er hentet fra samfunnsfag og ikke norsk, fordi jeg ønsket å se i hvilken grad elevene forstod og mestret å gjenfortelle en fagtekst.

Etter elevene har gjenfortalt tekst 1 (vedlegg 3), skal de forklare tre av ordene som inngår i teksten. Dette gjøres også etter gjenfortelling av tekst 2 (vedlegg 4). Ordene som skal forklares er fagordene *trell*, *arkeolog* og *gravhaug*, og de ikke-fagspesifikke ordene *kostbar*, *gjenstand* og *utstyr*. De tre første ordene kan regnes som fagord fordi dette er ord elevene møter særlig i tilknytning til samfunnsfag og historie, og ord som ofte blir forklart i undervisningen (Golden, 2006, s. 117). De tre ordene jeg har omtalt som ikke-fagspesifikke er ord elevene også kan møte i andre sammenhenger, da de ikke hovedsakelig er tilknyttet vikingtiden. Årsaken til at jeg ønsker å be elevene forklare disse ordene, er for å undersøke deres forståelse av ordene og for å se om det er noen forskjeller mellom forståelsen av fagordene og de ikke-fagspesifikke ordene. Inndelingen baseres hovedsakelig på min egen vurdering, og ordenes tilknytning til temaet vikingtiden. Utvalget av de seks ordene i ordforklaringen er gjort med tanke på deres sentrale rolle i tekstene, og for å inkludere både ikke-faglige og fagord. I tekst 1 er ordet *gjenstand* sentralt for tekstforståelsen, og *kostbar* og *utstyr* er også relativt viktige for forståelsen. I tekst 2 er *gravhaug* helt sentralt for teksten, mens *trell* og *arkeolog* også er viktige. Det er viktig å understreke at ikke ordforståelsen er avgjørende faktor alene, med at deres produktive kompetanse også vil spille inn.

3.3 Utvalg av informanter

I denne studien deltar 42 elever på 5.trinn fra to ulike skoler i Østfold. Begge skolene har en stor tilførsel av minoritetsspråklige elever med mange ulike morsmål og nasjonaliteter, ifølge skolene selv. Alle elevene er 10 år på tidspunktet datainnsamlingen gjennomføres.

Hovedfokuset i delstudiene er å kartlegge ordforrådet og tekstforståelsen til minoritetsspråklige elever, men for å vite deres resultat sett opp mot andre jevnaldrende, valgte jeg ut majoritetsspråklige elever som en kontrollgruppe. Av de 42 elevene er den ene elevgruppen 19 elever med norsk som førstespråk, altså majoritetsspråklige elever. Den andre elevgruppen er 23 minoritetsspråklige med norsk som andrespråk. Ettersom jeg samtidig ønsket dybdeforståelse av elevers tekstforståelse og ordkunnskaper undersøkes en liten gruppe på 10 elever i en kvalitativ delstudie; fem majoritetsspråklige og fem minoritetsspråklige. Disse 10 elevene inngår også i den kvantitative delstudien.

Kriteriene til de majoritetsspråklige elevene er at de går i 5.klasse, og har lært norsk fra fødsel av. Samtidig er et kriterium at de ikke har vedtak om spesialundervisning eller annen oppfølging. Disse elevene utgjør derfor det man kan kalle «normalen» til majoritetsspråklige

elever på 5.trinn.¹ Kriteriene til de minoritetsspråklige elevene er at de selv er født i Norge, og har to utenlandsfødte foreldre. Disse elevene er ofte suksessivt tospråklige. Dette innebærer at de lærer morsmålet sitt fra fødsel av, og andrespråket, som i dette tilfellet er norsk, etter treårsalder. Ofte skjer andrespråksinnlæringen i møte med barnehage og skole (Engen & Kulbrandstad, 2004). Elevene i studien har ikke vedtak om spesialundervisning, og kun et fåtall har vedtak om særskilt norskopplæring; jeg ønsker også å kartlegge elevene som ikke får annen undervisning eller oppfølging, annet enn tilpasset opplæring som skjer i klasserommet. Videre er bakgrunnen at elevene som følger ordinær undervisning skal ha et tilstrekkelig utviklet ordforråd, slik at de har muligheten til å ta del i undervisningen. Derfor er det interessant å kartlegge disse elevene, for å se om de har et tilstrekkelig utviklet ordforråd sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige elever og elever med særskilt norskopplæring. Det er viktig å understreke at de minoritetsspråklige elevenes ordforråd kun blir kartlagt på norsk, noe som ikke gir en helhetlig oversikt over deres totale ordforråd.

For å komme i kontakt med informantene sendte jeg ut e-post til de aktuelle skolene jeg ønsket å bruke i studien. Jeg tok kontakt med skoler som har en stor andel flerspråklige elever, og fikk kontakt med to skoler i Østfold. Jeg delte ut informasjonsskriv og samtykkeskjemaer ett par dager før datainnsamlingen skulle gjennomføres. All deltakelse i studien var frivillig.

3.4 Gjennomføring

Kartleggingen av elevenes ordforråd ble gjennomført individuelt på grupperom på de to aktuelle skolene. I den kvantitative delen av studien ble hver elev kartlagt med den norske versjonen av BPVS II. Deretter ble den kvalitative delen av studien med gjenfortellinger og ordforklaringer gjennomført (se avsnitt 3.3 ovenfor), hvorav 10 tilfeldige elever ble valgt ut til å delta igjen (fem var majoritetsspråklige og fem var minoritetsspråklige). Den kvalitative delstudien (gjenfortellinger og ordforklaringer) ble kun gjennomført på en av skolene, for at elevene skulle ha de samme forutsetningene for å ha forkunnskaper om temaet i teksten.

Selve gjennomføringen av BPVS II tok 10–15 minutter per elev, mens gjenfortellingene og ordforklaringene tok omtrent 10 minutter. Elevene forstod alle instruksene som ble gitt.

¹ Forskning viser at det i 2021 var 7,8% elever som fikk spesialundervisning (Statistisk Sentralbyrå, 2021).

3.5 Analysemetode

Jeg behandlet datamaterialet kort tid etter innsamlingen. Elevenes navn ble erstattet med et tilfeldig nummer i tilfeldig rekkefølge, slik at materialet ble anonymisert raskt etter gjennomføringen. Hvordan analysearbeidet foregikk presenterer jeg nedenfor.

3.5.1 BPVS II

For å analysere datamaterialet fra BPVS II, lagde jeg først en oversikt over deres totale prestasjoner basert på de norske skåringslistene utviklet av Lyster et al. (2010), som viser hvilket nivå de enkelte elevene er på.

For å besvare forskningsspørsmålene om hvilke ord som er utfordrende for elevene, har jeg valgt å dele inn ordene fra BPVS II inn i fire kategorier: høyfrekvente ord, mellomfrekvente ord, lavfrekvente ord og svært lavfrekvente ord (se vedlegg 6). Slik som Golden (2017, s. 45), deler jeg ordene inn etter frekvens. For å bestemme ordenes frekvens, benyttet jeg meg av Norwegian Web As Corpus (NoWaC). Dette er et skriftspråkkorpus som inneholder rundt 700 millioner graford og er utarbeidet fra Universitetet i Oslo (Guevara, 2010). Jeg undersøker ordforrådet til elever, og derfor hadde det vært mest hensiktsmessig å bruke et talespråkkorpus, men det finns ingen tilstrekkelige store talespråkkorpus. Derfor blir NoWaC korpuset benyttet. Dette korpuset har jeg valgt på grunn av størrelsen, men samtidig er det tydelig at tekstene i korpuset ikke helt reflekterer de varierende (talespråklige) situasjonene der elevene møter norsk. Det er derfor høyst sannsynlig at noen ord er hyppigere i NoWaC-korpuset enn i språket som omgir elevene, og tvert imot er det sannsynlig at noen ord som er lavfrekvente i NoWaC-korpuset er høyfrekvente i visse kontekster der elevene er inkludert. Dette metodiske problemet tas med i diskusjonen i kapittel 7.

Jeg har søkt etter hvert ord i korpuset, og søkt på lemma på de fleste ordene. På enkelte av ordene ble det utfordrende å finne riktig antall frekvens, da de har vanlige homonymer. For eksempel gjelder dette på ordene *rede*, *stige*, *rot*, *krets*, *heve*, *skjerpe* og *finne*. Her finnes det flere homonymer som gjør at man ikke kun får opp ønsket betydning av ordet, men også andre betydninger. For eksempel ordet *rede*, der BPVS II sikter til et fuglerede, mens i korpuset får jeg også treff på betydningen *å gjøre rede for noe*, og for testordet *rot* (*røtter*), kommer også *et rot* opp. Dette gjør at frekvenstallene ikke alltid er helt eksakte. Jeg måtte også gjøre et annerledes søk på ordet *oppblåst*, det jeg ikke kunne søke på lemma. Jeg søkte også på *blåst opp* for å finne frekvensen. Hvilke andre ord som det spesifikke lemmaet er relatert til kan også spille en avgjørende rolle for elevenes ordforståelse; for eksempel er

rørformet og *seilfly* to sammensatte ord. Jeg tar ikke hensyn til dette når jeg deler inn ordene etter frekvens, men dette blir diskutert senere i diskusjonen av resultatene. Se vedlegg 6 for ordinndelingen.

3.5.2 Gjenfortellinger og ordforklaringer

Datamaterialet fra den kvalitative delstudien transkriberte jeg samme dag som gjennomføringen. Navnene byttes ut mot tilfeldige nummer slik at det blir anonymisert. Jeg gjorde en grov transkripsjon, uten å ta hensyn til pauser og morfologisk variasjon som ikke er relevant for studien. Hovedfokuset i transkripsjonen var hvilke ordvalg elevene tok og hvordan de forklarte ordene.

I bearbeidningen av gjenfortellingene var fokus på om elevene gjenfortalte tekstene med eller uten støttespørsmål, i hvilken grad de viser tekstforståelse og hvilke detaljer fra teksten de gjenforteller. Alle elevene fikk spørsmålet: *husker du mer?* når de stoppet opp i gjenfortellingene. De som sa: *nei, jeg husker ikke mer*, inngår i kategorien *uten støtte*. Elevene som gjenfortalte mer etter dette, inngår i kategorien *med støtte*.

I analysen av ordforklaringene kan ordene omtales som ikke-faglige ord (*utstyr, gjenstand og kostbar*) og fagord (*arkeolog, trell og gravhaug*), og det er slik jeg vil omtale dem videre. Allikevel kan ordene deles inn i frekvensinndelingen som ble brukt for ordene i BPVS II for å se på ordenes frekvens. Da kategoriseres fagordene som svært lavfrekvente, mens de ikke-faglige ordene kategoriseres som lavfrekvente og mellomfrekvente ord (se vedlegg 5).

Videre blir elevenes ordforklaringer analysert i tre ulike nivå, inspirert av Herknerns (2011, s. 40) kategorisering av ordforståelse. Jeg bruker ikke eksakt samme kategorisering som Herkner (2011). For eksempel undersøker jeg ikke om elevene setter ordene inn i en setning (nivå 2), og ingen av elevene kategoriseres på nivå 4, fordi de ikke gir en fullstendig forklaring selv om de har med synonym. Tabell 2 viser inndelingen jeg har valgt å kategorisere ordene i, altså tre ulike nivå.

Nivå 1	Kobler ikke sammen ordbildet med riktig begrep (har ikke forståelse)
Nivå 2	Har en viss kunnskap om begrepet (en kort forklaring uten eksempel).
Nivå 3	Har en dypere forståelse av ordet (en mer utfyllende forklaring med eksempler)

Tabell 2 – Kategorisering av elevenes ordforståelse

Elever som kategoriseres på nivå 1 viser altså ikke forståelse av ordet. Nivå 2 innebærer at de viser en viss forståelse av ordet, men at de på nivå 3 viser dypest forståelse av ordet med utfyllende forklaring og eksempler.

3.6 Etiske vurderinger

Når man gjennomfører forskningsprosjekt og inkluderer informanter er det svært viktig å ta stilling til etiske vurderinger. Dette forskningsprosjektet inkluderer barn i alderen 10 år, og det innhentes personopplysninger om dem. Personopplysninger er «alle opplysninger eller vurderinger som kan knyttes til enkeltpersoner» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette innebærer i dette forskningsprosjektet elevenes navn, deres språkkunnskaper og taleopptaket som blir gjort i den kvalitative delstudien. Til tross for at alt dette blir anonymisert i ettertid og gitt et tilfeldig tall, er det personopplysninger som må håndteres riktig. Prosjektet er meldt inn til NSD – *Norsk senter for forskningsdata* for godkjenning før datainnsamling startet (se vedlegg 7 for godkjenning). Studiens transkripsjoner blir ikke vedlagt av hensyn til personvern.

For å delta i prosjektet, må informantene samtykke. Siden informantene i prosjektet er barn, skal foreldre eller foresatte samtykke til at barna kan delta (Backe-Hansen, 2009). Det ble sendt med samtykkeskjemaer hjem med elevene. Det er også viktig at barna selv får si sin mening om de ønsker å delta i prosjektet eller ikke. Det er barnas juridiske kompetanse som i utgangspunktet setter krav for foresatte til å samtykke på barnas vegne, noe som innebærer evnen til å forstå hva studien dreier seg om (Backe-Hansen, 2009). Hver elev ble derfor spurt før kartleggingen, om de ønsket å delta, i tillegg til samtykke fra foresatte. Dette resulterte i at to elever ikke ønsket å være med, og fikk derfor slippe. Resten av elevene ønsket å delta. Frivillighet er svært viktig i henhold til de forskningsetiske retningslinjene, hvor samtykket skal være frivillig uten noe form for press eller begrensning av valgfrihet (NESH, 2021).

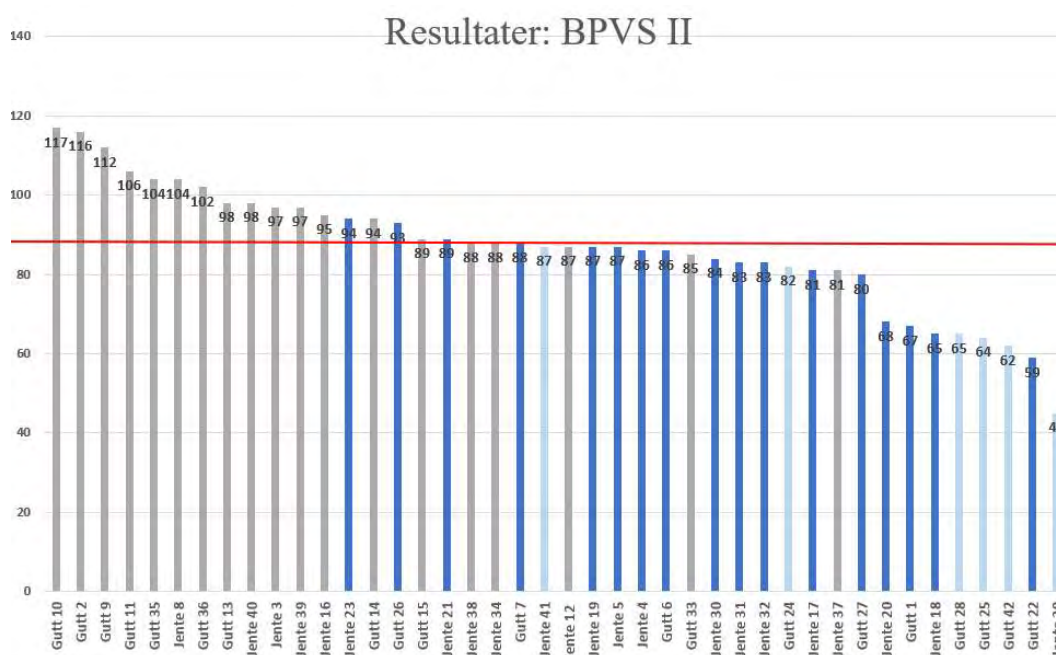
Ifølge de forskningsetiske retningslinjene skal samtykket være godt informert. Dette innebærer at informasjonen skal være forståelig og tydelig, og godt belyst hva det innebærer for informanten å delta (NESH, 2021). Samtykkeskjemaet i dette prosjektet er utarbeidet etter mal fra NSD (se vedlegg 2), og godkjent av NSD. I tillegg lagde jeg et informasjonsskriv som var kortere og tilpasset elevene (vedlegg 1). Dette gjorde jeg slik at elevene kunne få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Samtykkeskjemaene kan fort bli svært teoretiske og ha avansert språk for barn, og jeg ønsket å forsikre meg om at de fikk forståelig og tilpasset informasjon.

4.0 Kvantitative resultater

I dette kapittelet presenteres resultater fra kartleggingen med BPVS II. Jeg diskuterer også hvilke ord elevene har reseptiv forståelse av og hvilke ord de synes er utfordrende. Totalt sett er det svært ulikt hvor mange ord elevene i et klasserom forstår.

4.1 BPVS II: Nivåfordeling

Resultatene fra BPVS II (elevenes reseptive ordforråd) varierer. Figur 2 viser en samlet oversikt over elevenes prestasjoner i ordforrådstesten. De majoritetsspråklige er markert med grå, de minoritetsspråklige med blå, og de minoritetsspråklige med vedtak om særskilt norsk er markert med lyseblå. Den røde horisontale linjen i diagrammet viser minimumsskåren for aldersgruppen. Ifølge de norske aldersnormene for elever i alderen 10;0–10;11, er minimumsskåren 88 poeng og maksimumsskåren på 132 poeng (Lyster et al., 2010).



Figur 2 – Oversikt over elevenes skår i ordforrådstesten BPVS II

Oversikten i Figur 2 viser at det i et klasserom kan være svært ulikt hvor langt elevene har kommet i sin ordforrådsutvikling. Forskjellen mellom eleven som fikk flest poeng (117 poeng) og eleven som fikk færrest poeng (45 poeng) gir en variasjonsbredde på 72 poeng. Oversikten viser at enkelte minoritetsspråklige elever skårer høyere enn enkelte majoritetsspråklige. Det gjelder også elever med særskilt norskopplæring.

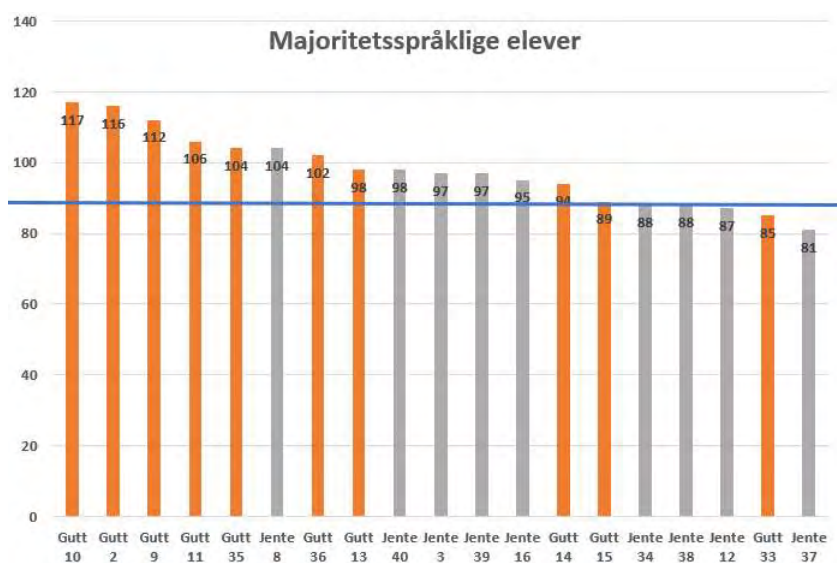
47,6% (20/42) av elevene skårer innenfor forventet aldersnorm, og 52,4% (22/42) av elevene skårer under minimumsskåren. Omtrent halvparten er altså innenfor hva som er forventet at en elev på 10 år har utviklet av reseptivt ordforråd. Det er særlig tre grupperinger i

datamaterialet. En gruppering består av elevene som skårer fra 90 poeng og oppover. Disse elevene har reseptiv forståelse av mange ord og er godt innenfor forventet poengsum ifølge Lyster et al. (2010). Alle elevene, unntatt to, er majoritetsspråklige i denne grupperingen. Det er også en gruppering på midten som består av elevene som skårer rundt 80 poeng og presterer enten på eller rett under minimumsgrensen. Flertallet av elevene i denne gruppen er minoritetsspråklige elever. En gruppe ligger lenger under forventet poengsum består av rundt 60 poeng og nedover, noe som er betydelig under minimumsgrensen. Disse elevene har altså reseptiv forståelse av færre ord enn de andre elevene. Også i denne gruppen er flertallet av elevene minoritetsspråklige, og her inngår både elever med særskilt norskopplæring og uten.

Oversikten viser at jentene i datamaterialet ligger relativt stabilt i grupperingen med elevene som har mellom 80 og 90 poeng. Det er altså ikke stor variasjon i jentegruppen. Guttene derimot har fordelt seg annerledes. I grupperingen med elever som har over 100 poeng og i grupperingen med elevene som har 60 poeng er guttene i flertall, og det er altså større variasjon i guttenes prestasjoner.

4.1.1 Majoritetsspråklige elever

Figur 3 viser en oversikt over de majoritetsspråklige elevenes prestasjoner i BPVS II. 84,2% (16/19) av de majoritetsspråklige elevene skårer innenfor aldersadekvat poengsum, og har altså reseptiv forståelse innenfor aldersadekvat nivå ifølge Lyster et al. (2010). Figur 3 viser også at fem av elevene skårer under minimumsgrensen for aldersadekvat nivå, og de presterer på lik linje med elever i alderen 9;0–9;11. Disse elevene ligger ikke langt under forventet nivå for en 10-åring. Elev 81 som har lavest skår, er kun 7 poeng unna minimumsskåren.



Figur 3 – Oversikt over majoritetsspråklige elevers resultater i BPVS II

De majoritetsspråklige elevene har en variasjonsbredde på 36 poeng, der høyeste poengsum er 117 og laveste poengsum er 81 poeng. Det er dermed en viss variasjon i hvor mange ord elevene forstår i denne elevgruppen. Figur 3 viser også at jentene og guttene har fordelt seg ulikt i resultatene av ordforrådstesten, slik kjønnsfordelingen viste seg på gruppenivå totalt sett; jentene har fordelt seg stabilt i den midterste grupperingen og guttene er både i toppsjiktet og blant elevene med lavest poengsum.

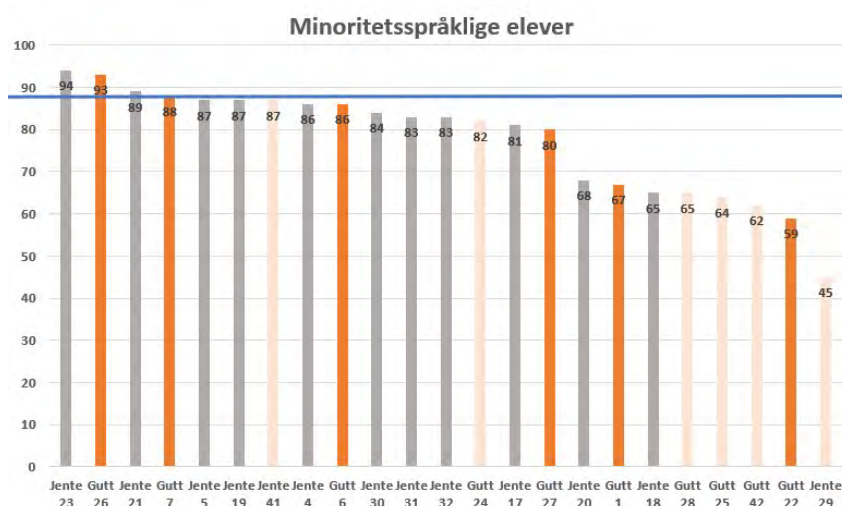
De majoritetsspråklige ble kartlagt på sin nedre grense i oppgavesett 4, 5, og 6, og de øverste oppgavesettene ble tatt i bruk for å kartlegge øvre grense på enkelte elever. Senere i kapitlet presenteres hvilke ord elevene synes er utfordrende og hvilke ord de har reseptiv forståelse av.

Resultatene av de majoritetsspråklige elevene viser altså at flertallet av elevene presterer som forventet ut fra aldersnivået ifølge de norske aldersnormene, men at det er variasjon fra elevene som forstår flest ord til elevene som forstår færrest ord.

4.1.2 Minoritetsspråklige elever

Figur 4 viser oversikt over de minoritetsspråklige elevenes resultater. Grå og oransje søyle tilhører henholdsvis jentene og guttene, mens elevene med lys rosa søyle er elevene som har særskilt norskopplæring. De minoritetsspråklige elevenes resultater viser spredning både blant guttene og jentene. Begge kjønn er representert i materialet med de høyeste poengsummene, og i materialet med de laveste poengsummene, og det er altså ikke noe kjønnsmessig forskjeller blant disse elevene.

Elev 23 har den høyeste skåren med 94, og elev 29 har den laveste skåren med 45 og har også vedtak om særskilt norskopplæring, slik Figur 4 viser. Spredningsmålet totalt blant de minoritetsspråklige elevene har en variasjonsbredde på 49. Hvis man ser bort fra elevene som har særskilt norskopplæring, er eleven med lavest poengsum elev 22 med skåren 59. Da viser datamaterialet en variasjonsbredde på 35, altså en variasjonsbredde som er nærmest lik de majoritetsspråklige, men med et lavere nivå.



Figur 4 – Oversikt over minoritetsspråklige elevers resultater i BPVS II

17,4% (4/23) av de minoritetsspråklige elevene skårer innenfor forventet aldersnorm. Dette innebærer at 82,6% (19/23) elever har svakere utviklet reseptivt ordforråd enn hva det er forventet av alderen. Blant de 19 elevene som skårer under minimumsgrensen, har 6 vedtak om særskilt norskopplæring, og det er derfor ikke oppsiktsvekkende at disse skårer under forventet aldersnorm. Sett bort fra elevene med særskilt norsk, skårer 76,5% (13/17) av elevene som er vurdert til å ha tilstrekkelige norskferdigheter, under aldersadekvat nivå.

Selv om seks elever har vedtak om særskilt norskopplæring, viser altså resultatene i Figur 4 at elever uten vedtak om særskilt norskopplæring også skårer under aldersadekvat nivå. Det er særlig fire elever som skårer langt under minimumsgrensen. Elev 22 som har en skår på 59 poeng, skårer innenfor forventet poengsum som en elev med alderen 6;6–6;11, og elev 18 med skåren 65, skårer innenfor alderen 7;0–7;11. Elev 1 og elev 20 med skårene 67 og 68, skårer innenfor alderen 8;0–8;11. Disse resultatene samsvarer med en alder på flere nivå under alderen de er i nå, og det er derfor forventet at elevene skal ha reseptiv forståelse av disse ordene ifølge Lyster et al. (2010). Disse elevene er også vurdert til å ha tilstrekkelige norskkunnskaper til å følge ordinær undervisning. Det er stor variasjon blant elevene som har særskilt norskopplæring, og det er ikke nødvendigvis de som er blant elevene med svakest reseptivt ordforråd. For eksempel elev 41 skårer rett under minimumsgrensen med 87 poeng, og kun seks andre minoritetsspråklige elever har en høyere skår enn henne i datamaterialet. Resultatene viser altså at det er andre elever som også skårer på nivå med de elevene som har særskilt norskopplæring.

For å sammenfatte ser man at de majoritetsspråklige elevene generelt sett har høyere resultater enn de minoritetsspråklige elevene. De majoritetsspråklige elevene som er under forventet

aldersnivå, skårer kun på nivå med aldersnivået rett under. Dette er i motsetning til de minoritetsspråklige elevene, der enkelte av resultatene samsvarer med poengsummen til alder 6;6–6;11. Flere av de minoritetsspråklige elevene som er vurdert til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk, skårer betydelig under forventet aldersnorm.

4.2 BPVS II: Ordenes frekvens

I dette kapittelet blir elevenes resultat på ordnivå presentert. Som nevnt tidligere har jeg basert ordinndelingen på frekvensen i NoWaC-korpuset (slik beskrevet i kapittel 3.5.1). Nedenfor blir elevenes resultat i de ulike oppgavesettene presentert, bortsett fra oppgavesett 1 som ikke ble benyttet siden elevene var på høyere nivå.

4.2.1 Oppgavesett 2 og 3

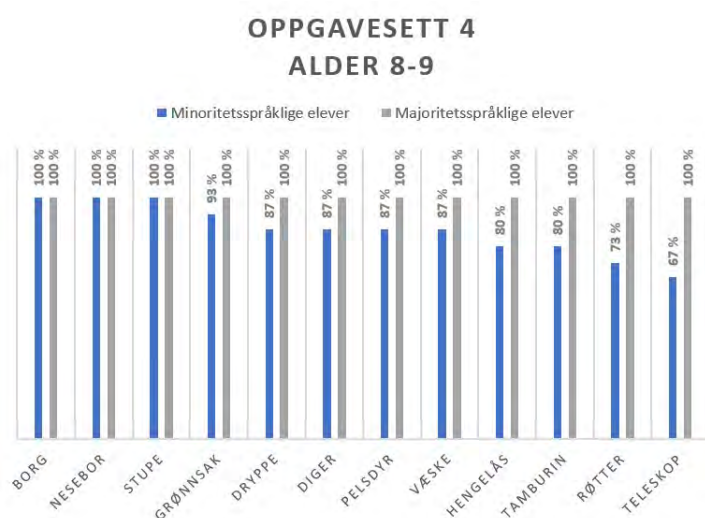
I oppgavesett 2 og 3 ble et fåtall av elevene kartlagt, og kun minoritetsspråklige elever. Grunnen til at disse elevene ble kartlagt på disse nivåene er fordi de hadde fått mer enn ett avvik i nivåene over.

Én elev ble kartlagt i oppgavesett 2, og 8 elever ble kartlagt i oppgavesett 3. Alle disse elevene var minoritetsspråklige. Oppgavesettene tilsvarende alder 4–5 år, og 6–7 år. Eleven i oppgavesett 2 har vedtak om særskilt norskopplæring, og forstod alle ordene i oppgavesettet bortsett fra ordet *stearinlys* (lavfrekvent ord). Eleven pekte på en *lykt* istedenfor *stearinlyset*. Elevene i oppgavesett 3 forstod også de fleste av ordene. Fem av elevene fikk avvik på ett ord hver: *pil*, *trimme/trene*, *klo*, *mynt* og *skrelle*. Istedenfor testordene pekte elevene henholdsvis på en bue, en overvektig mann som veier seg, hover på en hest, en statue og en feiekost. For enkelte ord valgte altså noen av elevene bilder uten noe klar tilknytning til ordets opprinnelige betydning, mens ordene *pil* og *bue* forveksles. Disse ordene er det forventet at et barn mellom 4–7 år har forståelse av, noe som gjør at elevene 10-års alder også er forventet å forstå ordene.

Ordene elevene får avvik på i oppgavesett 3 varierer i frekvens basert på NoWaC-korpuset. Ordene er kategorisert som to svært lavfrekvente ord, et lavfrekvent og to mellomfrekvente ord (se vedlegg 6). Som nevnt, vil det være individuelle forskjeller om hva om er frekvent for hvert enkelt barn. For eksempel kan man tenke seg at testordet *lukte på* være mer frekvent i det språket barn hører, sammenlignet med for eksempel ordet *mynt*, selv om disse ordene er kategorisert i henholdsvis svært lavfrekvent ord og mellomfrekvent ord. Men hvis man baserer frekvensen på den generelle frekvensen NoWaC-korpuset gir, er det spredning i hvilke ord de synes er utfordrende på dette nivået.

4.2.2 Oppgavesett 4

På oppgavesett 4 ble 14 minoritetsspråklige og 5 majoritetsspråklige elever kartlagt, hvorav 6 elever med særskilt norskopplæring. Dette innebærer at nærmest tre ganger så mange minoritetsspråklige kartlegges på dette nivået sammenlignet med de majoritetsspråklige. Figur 5 viser en prosentvis oversikt over antall riktige svar elevene får på de ulike ordene i oppgavesett 4. De prosentvise søylene basert på kun de 19 elevene som ble kartlagt på dette nivået. De blå søylene tilhører de minoritetsspråklige og de grå søylene tilhører de majoritetsspråklige. Oppgavesettet er tilpasset alder 8–9 år, altså under aldersadekvat nivå, og dette er altså ord elevene i utgangspunktet skal ha forståelse av i 5.klasse (Dunn et al., 1997).

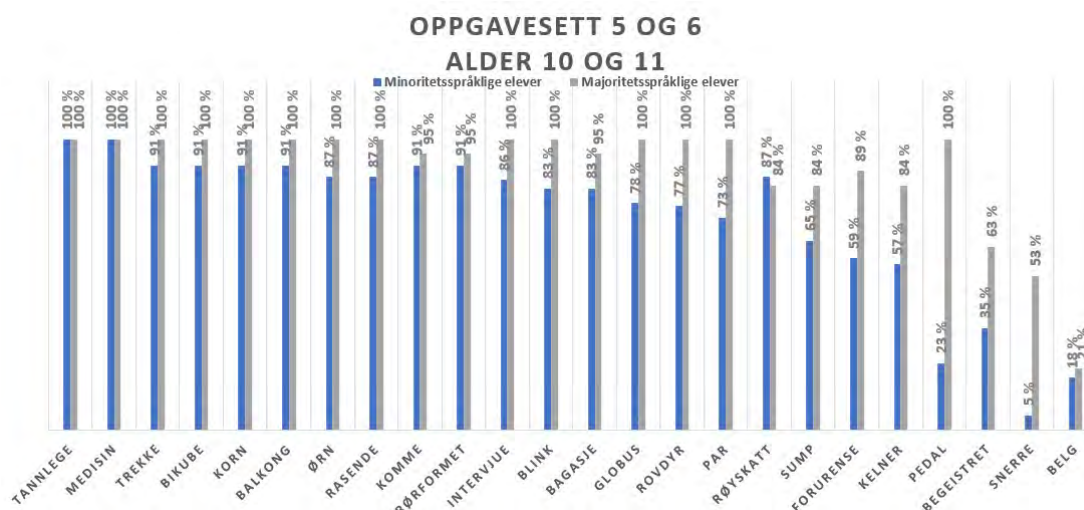


Figur 5 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 4 i BPVS II

De majoritetsspråklige elevene som kartlegges på dette nivået viser resektiv forståelse av alle ordene. Alle de minoritetsspråklige elevene har resektiv forståelse av ordene *borg*, *nesebor* og *stupe* (lavfrekvente og svært lavfrekvente ord, se vedlegg 6). Ordene de minoritetsspråklige elevene viser minst forståelse av er *teleskop* (lavfrekvent ord), og *røtter*, *tamburin* og *hengelås* (svært lavfrekvente ord). Elevene som fikk avvik på *røtter*, *tamburin* og *hengelås* valgte i stedet henholdsvis en eføy som vokser langs en vegg, en høy tromme og en fjør. Det er altså samsvar mellom hva elevene som får avvik velger.

4.2.3 Oppgavesett 5 og 6

I oppgavesett 5 og 6 viser de majoritetsspråklige elevene som gruppe forståelse av flere ord enn de minoritetsspråklige elevene. Figur 6 har prosentvis oversikt over antall riktige svar elevene får på de ulike ordene. De blå søylene tilsvarer de minoritetsspråklige og de grå tilsvarer de majoritetsspråklige. Oppgavesett 5 er aldersadekvat nivå for elevene, og alle elevene begynte derfor kartleggingen på dette oppgavesettet.



Figur 6 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 5 og 6 i BPVS II

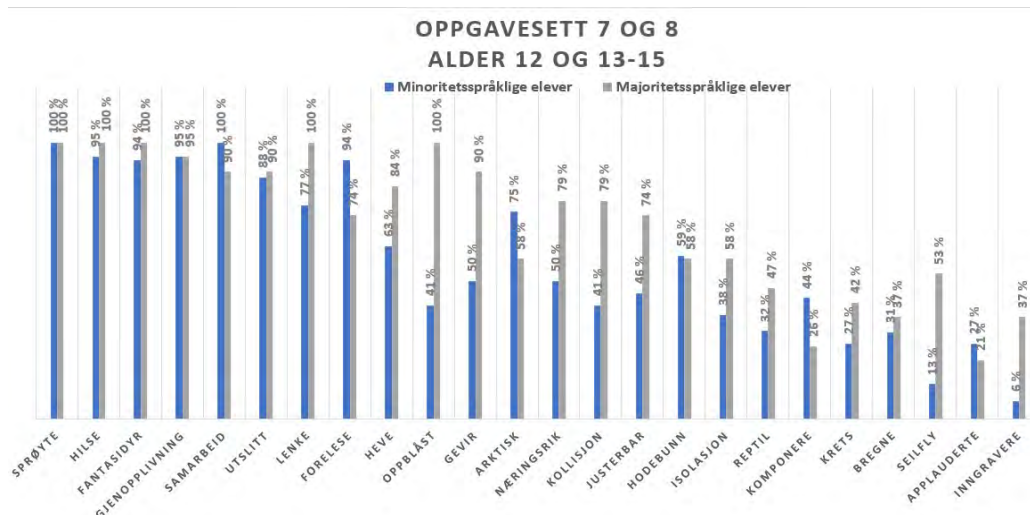
I Figur 6 ser man at de majoritetsspråklige elevene viser reseptiv forståelse for ordene *tannlege*, *medisin*, *trekke*, *bikube*, *korn*, *balkong*, *ørn*, *rasende*, *intervjue*, *blink*, *globus*, *rovdyr*, *par* og *pedal* (2 høyfrekvente, 2 mellomfrekvente, 8 lavfrekvente ord og 2 svært lavfrekvente ord, se vedlegg 6). Mange av de minoritetsspråklige elevene viser også reseptiv forståelse av mange av de samme ordene, og særlig forståelse av ordene *tannlege* og *medisin* (lavfrekvent og mellomfrekvent ord, se vedlegg 6). De lavfrekvente ordene viser flest elever forståelse av, noe som også er kategorien med flest ord i dette oppgavesettet.

Ordene *begeistret*, *snerre* og *belg* (svært lavfrekvente ord) gir høy andel avvik i prosent for hele elevgruppen. Kun enkelte av de majoritetsspråklige elevene hadde forståelse av ordet *snerre*, og disse oppga selv at de har hund og bruker *snerre* når hunden flekker tenner eller knurrer. 63% (12/19) av de majoritetsspråklige og 35% (8/23) av de minoritetsspråklige skårer riktig på ordet *begeistret*. Til tross for ordets lave frekvens er det forventet at en 10-åring skal forstå det, ifølge aldersinndelingen i BPVS II. 63,6% (14/22) av elevene som får avvik på *begeistret* peker i stedet på bildet av en person som er lei seg.

Alle de majoritetsspråklige elevene viser reseptiv forståelse av ordet *pedal* (lavfrekvent ord) mens kun 23% (5/22) av de minoritetsspråklige viser reseptiv forståelse av ordet. Det er altså stor forskjell på elevenes ordforståelse av enkelte ord. Elevene har møtt ordet i varierende grad, og de flerspråklige elevene har færre situasjoner med seg enn hva de majoritetsspråklige har. Det er ulikt hva elevene velger istedenfor en *pedal* på testarket. Det er altså ikke felles forståelse av ordet *pedal* for elevene som får avvik, siden de velger ulike bilder.

4.2.4 Oppgavesett 7 og 8

Oppgavesett 7 og 8 (alder 12 og 13-15 år) er over aldersadekvat nivå, og det er altså ikke forventet at elevene har reseptiv forståelse av alle disse ordene. Færre ord har fått 100% reseptiv forståelse elevene, sammenlignet med de foregående oppgavesettene (oppgavesett 4, 5 og 6); se Figur 7. De blå søylene tilsvare de minoritetsspråklige og de grå søylene tilsvare de majoritetsspråklige elevenes resultat. I Figur 7 ser man at svært mange elever har reseptiv forståelse av ordene *hilse*, *fantasidyr*, *gjenopplivning*, *samarbeid*, *utslitt* og *lenke* totalt sett.



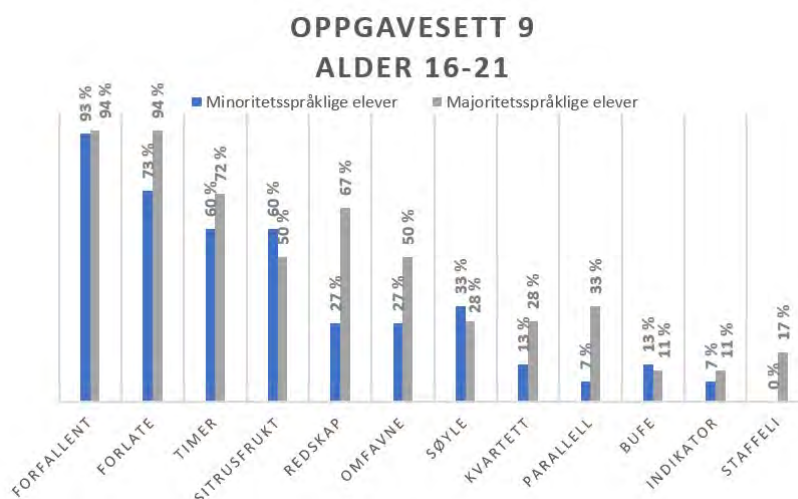
Figur 7 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 7 og 8 i BPVS II

Ordene *inngravere*, *applauderte*, *seilfly*, *bregne*, *krets*, *komponere*, *reptil* og *isolasjon* ser ut til å være utfordrende for elevene (tre svært lavfrekvente, tre lavfrekvente, ett mellomfrekvent ord, se vedlegg 6). Resultatene antyder altså at lavfrekvente og svært lavfrekvente ord er mest utfordrende å forstå på disse to oppgavesettene. Av de 31 elevene som får avvik på ordet *applauderte*, velger halvparten av elevene et bilde av en mann som roper, og andre halvpart velger et bilde av en mann som hører på radio. Det er også en likhet i hva elevene som får avvik på ordet *krets* velger; 18 av de totalt 27 elevene som får avvik peker på espaljer. Få elever viste forståelse av ordet *hodebunn*; 17 av totalt 21 elever som får avvik på ordet, svarte med å peke på et bilde som ikke viser til hodebunnen, men til nakken. Dette gjaldt begge elevgruppene i studien. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 7.

På de tre ordene *applauderte*, *arktisk* og *komponere* forstår flere av de minoritetsspråklige elevene ordene enn hva de majoritetsspråklige elevene gjør. Disse tre ordene er i min studie kategorisert som lavfrekvente ord. Det er tydelig at det er individuell variasjon i ordforståelsen som ikke fanges opp av inndeling i majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 7.

4.2.5 Oppgavesett 9

Oppgavesett 9 (alder 16 til 21 år) er også over aldersadekvat nivå. Allikevel kartlegges 15 minoritetsspråklige og 18 majoritetsspråklige elever på dette nivået. Flertallet av disse elevene hadde minst 8 avvik hver på dette oppgavesettet, og det regnes derfor som deres øvre grense. Figur 8 viser prosentvis oversikt over hvilke ord elevene har resektiv forståelse av. Mange av ordene ser ut til å være utfordrende å forstå ifølge Figur 8. I Figur 8 tilsvarer de blå søylene de minoritetsspråklige og de grå søylene de majoritetsspråklige.



Figur 8 – Prosentvis antall riktige svar på ordene i oppgavesett 9 i BPVS II

Ordene *forfallent* og *forlate* var de ordene flest elever hadde resektiv forståelse av. *Forfallent* kategoriseres som svært lavfrekvent og *forlate* som mellomfrekvent. Mange elever viste også forståelse av ordene *timer* og *sitrusfrukt*, *timer* kategoriseres som høyfrekvent ord og *sitrusfrukt* som svært lavfrekvent ord.

Særlig ordene *staffeli*, *indikator*, *bufe*, *parallell*, *kvartett* og *søyle* (lavfrekvente og svært lavfrekvente ord) så ut til å være utfordrende for hele elevgruppen. Elevene viser at de lavfrekvente og svært lavfrekvente ordene er utfordrende i dette oppgavesettet, men resultatene er altså ikke helt forutsigbare utifra frekvensen i NoWaC-korpuset (jfr. *timer* og *sitrusfrukt*). De minoritetsspråklige elevene viser større forståelse enn de majoritetsspråklige elevene for ordene *sitrusfrukt*, *søyle* og *bufe*. I likhet med *applauderte*, *arktisk* og *komponere* (oppgavesett 7 og 8) er det igjen individuelle variasjoner som ikke fullt ut kan forklares med inndelingen i majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

4.2.6 Oppgavesett 10, 11 og 12

I oppgavesett 10 ble totalt 14 elever kartlagt, én minoritetsspråklig og 13 majoritetsspråklige for å kartlegge deres øvre grense. Et ord som alle elevene viste forståelse av er *finne* (ei finne

på en fisk). Mange hadde også forståelse av ordene *lykkeønskning*, *skjerpe* og *silo* (2 svært lavfrekvente ord og 1 mellomfrekvent ord).

I oppgavesett 11 ble kun 6 majoritetsspråklige kartlagt. Elevene som ble kartlagt på dette nivået hadde forståelse av *skalldyr* (her hadde alle riktig), *krater* og *radar*; disse ordene er kategorisert som lavfrekvente ord. Tre av elevene ble kartlagt på det øverste nivået, nemlig oppgavesett 12. Her viste alle tre elevene forståelse av ordene *antrekk* og *overhøve*. De resterende ordene på de to siste oppgavesettene viste seg å være utfordrende. Hovedsakelig var dette svært lavfrekvente ord.

4.3 Sammenfatning av kvantitative resultater

Oppsummert viser de kvantitative resultatene store variasjoner i elevers reseptive forståelse innad i et klasserom. Enkelte elever skårer høyt i BPVS II, mens andre skårer på nivå med en 6-åring. Flertallet av de minoritetsspråklige elevene skårer betydelig under forventet poengsum for aldersadekvat nivå, til tross for at de fleste er vurdert til å ha tilstrekkelige ferdigheter i norsk. De majoritetsspråklige skårer oftest innenfor hva som er forventet, noe som tydeliggjør forskjellen mellom elevgruppene. Hvilke bilder de ulike elevene forbinder med testordene varierer også, der elevene i enkelte tilfeller peker på samme bilde som avvik, mens det i andre tilfeller er sprikende hva elevene peker på.

I høy grad er det samme ord (med unntak av f.eks *pedal*) som er vanskelige for både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, men vanskelighetene er mest utbredte blant de minoritetsspråklige. Det ser ut til å være de svært lavfrekvente og lavfrekvente ordene som er utfordrende. Det er også viktig å belyse at det er stor overvekt av svært lavfrekvente ord og lavfrekvente ord i ordforrådstesten, særlig i de høyeste oppgavesettene.

5.0 Kvalitative resultater

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra studiens kvalitative metode. Først presenterer jeg elevenes gjenfortellinger, og belyser både lengde, innhold og i hvilken grad de hadde behov for støttespørsmål eller ikke. Deretter presenterer jeg ordforklaringene av de seks utvalgte ordene (ikke-fagord og fagord), der forklaringene baseres på i hvilken grad de viser forståelse gjennom tre ulike nivå inspirert av Herkner (2011).

5.1 Elevenes gjenfortellinger

De ti elevene som er med i denne kvalitative delstudien, gjenfortalte to tekster valgt ut fra en samfunnsfagbok (slik beskrevet i kapittel 3.2). Det er variasjoner om elevene gjenfortalte med eller uten støtte, altså om de hadde behov for støttespørsmål eller ikke. Alle elevene fikk spørsmålet: *Husker du noe mer?*. Elevene som svarte nei kategoriseres som *uten støtte*, og elevene som gjenfortalte mer etter dette kategoriseres som *med støtte* (Tabell 3). Halvparten av elevene (5/10) hadde behov for spørsmål i tekst 1, og færre elever (3/10) hadde behov det i tekst 2. Det er ikke store forskjeller mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene (Tabell 3). Selv om variasjonen ikke er stor mellom elevgruppene, antyder resultatene at det i et klasserom kan det være variasjoner på tvers av språklig bakgrunn.

	Tekst 1	Tekst 2
Minoritetsspråklige elever		
Elev 1	Med støtte	Uten støtte
Elev 4	Uten støtte	Uten støtte
Elev 5	Med støtte	Med støtte
Elev 6	Med støtte	Med støtte
Elev 7	Uten støtte	Uten støtte
Majoritetsspråklige elever		
Elev 2	Med støtte	Uten støtte
Elev 3	Uten støtte	Uten støtte
Elev 8	Uten støtte	Uten støtte
Elev 9	Uten støtte	Uten støtte
Elev 10	Med støtte	Med støtte

Tabell 3 – Oversikt over elevenes gjenfortellinger (med eller uten støtte)

For å gruppere elevenes resultater presenterer jeg de som gjenforteller med og uten støtte hver for seg. Begge gruppene inneholder både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever.

5.1.1 Med støtte

Fem av elevene hadde behov for støttespørsmål i tekst 1 og tre elever hadde behov for det i tekst 2. Det er lite variasjon i innhold og lengde i gjenfortellingene før elevene får støttespørsmål, altså de starter gjenfortellingen med samme detaljer fra teksten. Elev 10 starter

gjenfortellingen med: *Jeg husker at de skulle grave ned verdifulle gjenstander*. Og elev 5 sier: *De begravde gjenstander for eksempel når noen døde, så begravde de gjenstandene med skipet deres*. Elevene fikk deretter spørsmålet: *Husker du noe mer?*. Spørsmålet var til hjelp (selv om det er veldig åpent), fordi de fortalte mer etter dette. De fleste elevene gjenfortalte en setning etter dette, for eksempel: *Tingene de gravde ned var viktige og ville ha de i livet etter døden* (elev 5, tekst 1). Elev 10 skiller seg ut; han gjenforteller tre setninger etter spørsmålet:

Ja, at vikinggravene kan fortelle oss hvordan vikingene hadde det, hva de synes var viktig og hva vikingene levde for. De ville også imponere naboene og derfor gravde de ned gjenstander som var verdifulle. De synes de var viktig for dem (elev 10, tekst 1).

Spørsmålet hjalp altså eleven til å huske mer fra teksten.

Alle fem elevene som fikk støtte i tekst 1 gjenforteller hovedtemaet i teksten, nemlig at vikingene gravde ned viktige gjenstander, men på litt ulike måter: *De begravde gjenstander for eksempel når noen døde, så begravde de gjenstandene med skipet deres* (elev 5, tekst 1). Elev 2 gjenforteller det slik: *Det handla om redskaper som de la i grava for å bruke senere i livet trodde dem* (elev 2, tekst 1). Detaljene om at vikingene ikke bare tenkte på livet etter døden, at de ønsket å imponere naboene sine og hva en vikinggrav kan fortelle oss i dag, gjenforteller tre av elevene. Utover disse likhetene forteller elevene ulike eksempler på hva de gravde ned, for eksempel sier elev 5 at de gravde ned *viktige ting*, mens elev 2 gir konkrete eksempler (*vikingskip, dyr, litt forskjellig rustninger*).

I tekst 2 hadde tre av elevene behov for støtte, og alle tre elevene forteller om dronningen og trellden som ble funnet i skipet. For eksempel sier elev 6: *Den yngste kvinnen var en dronning trodde man, og den eldste var en trelld. Og de ble begravd sammen fordi dronningen skulle ha selskap av trellden*. Elevene gjenforteller også hvor skipet ble funnet, men det er variasjon i hvordan de forklarer det. Elev 5 sier at skipet ble funnet *på en haug i Vestfold*, elev 6 sier det ble funnet *et sted det var gress* og elev 10 sier at den ble funnet *på en gård i Vestfold*. To av elevene husker at den ble funnet i Vestfold, og én nevner at den ble funnet *på en haug* (den ble egentlig funnet i en haug), og den andre eleven sier at den ble funnet på en gård, slik det står i originalteksten. Elev 6 forteller at den ble funnet der det er gress, noe som antyder å være elevens egen slutning da dette ikke står eksplisitt i originalteksten. Elevene som gjenforteller med støtte i tekst 2 gjenforteller altså relativt like detaljer fra teksten.

Lengden på gjenfortellingene av tekst 1 og 2 varierer, altså variasjonsbredden.

Variasjonsbredden mellom eleven som har den korteste og lengste gjenfortellingen av tekst 1

er 34 ord, noe som viser til en viss variasjon i elevenes svar. Elev 6 har totalt sett den korteste gjenfortellingen av tekst 1, uavhengig av spørsmålet som gis, der han bruker 29 ord totalt:

Elev 6: *De fleste vikingene begravde greiene sine, også fant de greiene sine i fremtiden. Og gravde ned vikingbåtene.*

Int: *Husker du noe mer?*

Elev 6: *Hvis vi finner en vikinggrav nå, kan det fortelle oss om fortiden (tekst 1)*

Eleven har med hovedtemaet fra teksten, nemlig at vikingene gravde ned viktige gjenstander, og hva en vikinggrav kan fortelle oss i dag. Men gjenfortellingen inneholder få detaljer fra originalteksten. Derimot bruker elev 2 som har den lengste gjenfortellingen av tekst 1, uavhengig av spørsmålet som stilles, 63 ord i gjenfortellingen sin:

Elev 2: *Det handla om redskaper som de la i grava for å bruke senere i livet trodde dem. Det var vikingskip, dyr, litt forskjellig rustninger og sånt. Også ville de imponere naboene for å vise at de var rike kanskje.*

Int: *Husker du noe mer?*

Elev 2: *Ja, hvis vi oppdaget en vikinggrav nå kan det fortelle oss at det var rike folk og at dem har vært med i krig? (tekst 1)*

I likhet med elev 6, som hadde den korteste gjenfortellingen i denne elevgruppen, har også elev 2 med hovedtemaet i teksten om gjenstander de gravde ned, og hva en vikinggrav kan fortelle oss i dag. I tillegg har elev 2 med at vikingene ønsket å imponere naboene. Elev 2 har flere eksempler (*vikingskip, dyr, litt forskjellig rustninger*), selv om disse ikke gis eksplisitt i teksten. Disse eksemplene kan derfor antyde bakgrunnskunnskaper eleven har om vikingtiden fra før, eller slutninger eleven tar på egenhånd. Til tross for lengre gjenfortelling enn eleven med den korteste, inneholder teksten kun én setning mer med innhold fra originalteksten.

I gjenfortellingen av tekst 2 er variasjonsbredden 17 ord; eleven med flest ord brukte 50 ord, og eleven med færrest ord brukte 33 ord. Noe av årsaken til mindre variasjon i denne teksten kan være at det kun var tre elever som hadde behov for støtte og at de gjenfortalte samme detaljer fra originalen.

5.1.2 Uten støtte

Fem elever gjenforteller tekst 1 uten støtte, og syv elever gjenforteller tekst 2 uten støtte (se Tabell 3 overfor). To elever hadde behov for støtte gjennom tekst 1, men ikke tekst 2.

I gjenfortellingen av tekst 1 har eleven med færrest ord i gjenfortellingen 51 ord, og eleven med flest ord bruker 67 ord. Dette gir en variasjonsbredde på 16 ord, noe som innebærer at lengden på gjenfortellingene er ganske like, og det gjelder også innholdet på

gjenfortellingene. De fem elevenes gjenfortellinger av tekst 1 inneholder tekstens hovedsakelige tematikk. Et eksempel er: *Det var om vikinger og etter at de levde da, etter døden. Og at vikingene de brydde seg også om livet etter de døde og livet de var før da døden. Også på graven så la de sine vakre skatter* (elev 4, tekst 1). Alle elevene har altså forstått hovedtemaet av tekst 1. Tre av elevene har også med en setning om hva vikinggraver kan fortelle oss i dag. Elev 2 sier for eksempel: *Hva slags utstyr de brukte og hvordan de levde kan man finne ut hvis man ser en vikinggrav nå.*

Videre gjenforteller elevene ulike detaljer. Noen har med flere detaljer fra originalteksten, mens andre gjenforteller ting som ikke står eksplisitt i originaltekstene. Elev 3 og 9 gjenforteller at vikingene gravde ned verdifulle gjenstander for å imponere naboene sine, og de resterende elevene forteller ting som ikke står eksplisitt i originalteksten. Elev 8 sier: *Gravene var sånn fordi det var slik de pleide å gjøre det. Båtene var veldig viktige for dem og de brukte de ganske mye. Også var båtene ganske store og fine.* Sitatet kan antyde at eleven enten aktiverer sine bakgrunnskunnskaper om temaet i gjenfortellingen, eller hans egne slutninger. Dette antyder også resultatene hos elev 7: *Når noen døde, hvis for eksempel en leder døde og han hadde et skip så ble han begravd i skipet. Også menneskene de fant noen skatter og sånt, og forresten jeg tror det var for ca. ett år siden i Sarpsborg, at de fant en båt, en vikingbåt.* Dette er ting som ikke eksplisitt står i teksten.

Sammenlignet med variasjonen i gjenfortellingene av tekst 1, er variasjonen i lengde størst for tekst 2; variasjonsbredden mellom elevene er 48 ord. Elev 1 har den korteste gjenfortellingen av teksten med 22 ord. Denne eleven hadde behov for støtte gjennom spørsmål i tekst 1, siden han svarer *nei* om han husker mer fra teksten. Eleven gjenforteller tekst 2 slik:

At det viste seg at Osebergskipet gravde opp to kvinner. Og at det var det mest berømte skipet i verden tror jeg (elev 1, tekst 2).

Han forteller om funnet av to kvinner i Osebergskipet og at skipet var berømt. Eleven gjenforteller uten hjelpende spørsmål, men hans gjenfortelling er uten detaljer fra teksten og viser tegn på noe manglende forståelse av originalteksten (se kapittel 5.1.3). I motsetning til denne eleven har elev 9 gjenfortellingen med flest ord (70 ord):

Jeg husker at de fant Osebergskipet for over hundre år siden. Så fant de to kvinner oppi skipet. Den ene var en trelle og den andre var en dronning. Trelle skulle holde dronningen med selskap trodde de. Osebergskipet er et av de mest berømte funnene og den ble funnet på Oseberggården. Hvis man hadde funnet et vikingfunn nå forteller det oss mye om vikingene og hva de synes var viktig (elev 9, tekst 2).

Denne elevens gjenfortelling inneholder flere detaljer fra originalteksten; når skipet ble funnet, hvilken tittel de to kvinnene hadde (trell og dronning), hvorfor trellen var i skipet, hvor skipet ble funnet og hva en vikinggrav kan fortelle oss i dag.

Til tross for stor variasjon i gjenfortellingen av tekst 2, forteller alle elevene om de to kvinnene som ble funnet, at den ene var en trell og den andre en dronning, og at trellen skulle holde dronningen med selskap. For eksempel sier elev 3: *det lå to kvinner oppi der. En dronning og en trell for å holde dronningen med selskap*. En annen detalj mange elever har forteller, er at den handler om Osebergskipet. Utover dette gjenforteller de ulike detaljer fra originalteksten, noe som kan være årsaken til stor variasjon. Elev 1 og 9 gjenforteller at skipet er *et berømt funn*, elev 8 og 9 gjenforteller at det ble funnet for *hundre år siden*, elev 3 og 7 gjenforteller at det ble brukt til *begravelsen av to kvinner*, og elev 2 og 4 påpeker også at det var spesielt siden det hadde *mange utskjæringer*. Resultatene antyder altså at til tross for stor variasjonsbredde mellom eleven med lengst og kortest gjenfortelling i tekst 2, har elevene med flere detaljer herfra enn fra tekst 1.

5.1.3 Tekstforståelse

Gjenfortelling krever tekstforståelse og en viss produktiv kompetanse. Elever fra begge elevgrupper antyder noe mistolkning av tekstene i deres gjenfortellinger, og dette gjelder hovedsakelig tekst 2.

Elev 1 (minoritetsspråklig) og 10 (majoritetsspråklig) er i gruppen som gjenforteller med støtte. Elev 1 sier at: *Osebergskipet gravde opp to kvinner*. Dette antyder en manglende tekstforståelse. Elev 10 antyder også noe mistolkning av når dette skipet ble funnet, da han sier at: *det var funnet i vikingtiden*. Funnet er gjort i ettertid av vikingtiden, men gjenstandene er fra vikingtiden. Elev 5 (minoritetsspråklig) gjenforteller uten støtte, og sier at: *folk trodde yngre kvinner var dronninger*. I originalteksten står det at én av kvinnene var en dronning, og ikke at alle yngre kvinner var dronninger slik eleven beskriver det.

Oppsummert viser resultatene variasjoner i elevenes gjenfortellinger på tvers av deres språklige bakgrunn. Det er også flere elever som hadde behov for støtte i tekst 1 enn i tekst 2. Det er også størst variasjonsbredde blant elevene som gjenforteller uten støtte. Elevene som antyder mistolkninger av tekstene, er både elever som gjenforteller med støtte og uten støtte. De som gjenforteller uten støtte sier *nei* når de får spørsmål om de husker mer, og tar altså en egen vurdering selv. Elevene som gjenforteller med støtte, forteller mer etter spørsmålet om de

husker mer. Totalt sett viser resultatene at det kan være variasjon på tvers av språklig bakgrunn i hvor mye elevene husker fra læreboktekster.

5.2 Ordforklaringer av ikke-faglige ord

I neste delstudie forklarte elevene betydningen av seks ord; tre av ordene (*gjenstand*, *utstyr* og *kostbar*) presenteres i dette kapittelet. Disse ordene er valgt ut fra den første teksten de gjenforteller (se vedlegg 3). For å kategorisere elevenes ordforklaringer har jeg tatt utgangspunkt i Herknens (2011) ulike grader av ordforståelse, men jeg har valgt tre nivå basert på hva denne studien undersøker (beskrevet i kapittel 3.5.2). Jeg har brukt en viss grad av skjønn i bedømmingen av elevenes ordforklaringer.

Tabell 4 viser resultatene av elevenes ordforklaringer av de ikke-faglige ordene. Elevene har størst forståelse for ordene *gjenstand* og *utstyr*, der henholdsvis seks og åtte elever er på nivå 3. *Kostbar* viser seg å være ordet elevene har minst forståelse av; ingen av ordforklaringene kategoriseres som nivå 3. Det er forskjell mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever; de majoritetsspråklige har gjennomgående høyere forståelse.

	Gjenstand	Kostbar	Utstyr
Minoritetsspråklige elever			
Elev 1	1	1	1
Elev 4	3	2	3
Elev 5	2	2	3
Elev 6	2	1	2
Elev 7	1	2	3
Majoritetsspråklige elever			
Elev 2	3	1	3
Elev 3	3	2	3
Elev 8	3	2	3
Elev 9	3	2	3
Elev 10	3	2	3

Tabell 4 – Oversikt over elevenes ordforståelse av ikke-faglige ord

For å belyse variasjonen i elevenes ordforklaringer presenterer jeg her noen resultat for ordet *utstyr*, siden *utstyr* har størst variasjon i lengden på ordforklaringene. Eleven med den lengste forklaringen er elev 7 (minoritetsspråklig), og bruker 56 ord:

Utstyr er ting man for eksempel har på seg når man slåss. I vikingtiden så hadde bare de viktigste lederne og de med mye penger sverd og beskyttelse. For det var veldig vanskelig å lage. De hadde for eksempel på seg hjelm, og metallklær og sånt. Når de hadde det på seg så døde de ikke (elev 7, ordforklaring av utstyr).

Forklaringen kategoriseres på nivå 3 og inneholder flere sentrale eksempler på hva utstyr kan være, og det er tydelig at eleven har bakgrunnskunnskaper om vikingtiden. I kontrast til dette

forklarer elev 1 *utstyr* som: *styr til våpen for eksempel*. Denne eleven knytter ikke ordbildet til riktig begrep og viser ikke forståelse av ordet (nivå 1). En annen elev som også gir kort forklaring, men som i motsetning til elev 1 viser forståelse, er elev 10 (majoritetsspråklig). Eleven forklarer *utstyr* med å bruke 11 ord slik: *Det er ting de brukte, for eksempel i vikingtiden i krig*. Denne eleven viser forståelse av ordet, men eleven gir ikke like utfyllende forklaring som elev 7, og kategoriseres til nivå 2. Flere eksempler blir vist nedenfor, der majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever blir kommentert i to ulike underkapitler.

5.2.1 Majoritetsspråklige elever

De majoritetsspråklige elevenes forklaringer av de ikke-faglige ordene kategoriseres hovedsakelig på nivå 3, der 9 av de totalt 15 ordforklaringene kategoriseres. Dette innebærer at elevene viser en dypere forståelse av ordet og gir eksempler.

Alle de majoritetsspråklige elevene viser forståelse av *gjenstand* på nivå 3. Selv om alle elevene kategoriseres på dette nivået, varierer forklaringene. For eksempel forklarer elev 8 *gjenstand* som: *En gjenstand kan for eksempel også være en skje, det er et annet ord for en ting*. Det er en kort forklaring, men slik kategoriseringen tilsier, kan eleven gi eksempler og forklare ordet til en viss grad. Elev 2 kategoriseres også på nivå 3 og forklarer *gjenstand* som: *At det liksom er ting eller noe som man bruker eller sånn. Eksempler på gjenstand kan være vikingskip, sverd, rustning*. Til tross for lengre forklaring, viser ikke eleven noe større forståelse for ordet, men han har inkludert flere eksempler enn elev 2.

Ordet *utstyr* har også alle de majoritetsspråklige elever forståelse av på nivå 3. For eksempel forklarer elev 9 *utstyr* som: *Noe kan man trenge, sånn som hammer og spiker og sånt. Vikingene brukte nok sverd, økser og kniver som utstyr*. De andre elevene forklarer også ordet relativt utfyllende og gir eksempler, slik elev 9 gjør i sin ordforklaring.

Kostbar viser seg å være ordet elevene har minst forståelse av. Her bedømmer jeg at ingen elever er på nivå 3. Fire av elevene kategoriseres på nivå 2, og viser viss kunnskap om ordet. For eksempel forklarer elev 8 *kostbar* som: *At det liksom koster mye penger, at det er dyrt så det er dumt å miste det*. Forklaringen er kort og uten eksempel, noe som også gjenspeiles i elev 9 sin forklaring: *Det betyr at det er noe som er litt mye verdt*. Eksemplene er også representative for de andre elevene på dette nivået. Elev 2 som kategoriseres på nivå 1 forklarer *kostbar* på en svært usikker måte: *Er ikke det litt det samme som å spare eller sånn? Eller at det koster mye kanskje*. Årsaken til at denne forklaringen kategoriseres på nivå 1 er fordi det er usikkert om eleven kobler sammen ordbildet med riktig begrep.

5.2.2 Minoritetsspråklige elever

Flertallet av ordforklaringene til de minoritetsspråklige elevene er kategorisert til nivå 2, og færrest er nivå 3. De har generelt lavere ordforståelse enn de majoritetsspråklige elevene.

De minoritetsspråklige elevene har størst forståelse av ordet *utstyr*; tre av kategoriseres på nivå 3. For eksempel sier elev 4 at *utstyr* er: *for eksempel hammer, spiker, våpen og sånne ting. Ting man bruker*. Forklaringen inneholder eksempler på hva utstyr kan være. Selv om flere elever kategoriseres på nivå 3, er det variasjon i lengden på forklaringene, der elev 7 skiller seg ut med en lang og utfyllende forklaring (som nevnt ovenfor i kapittel 5.2). Eleven viser ikke større forståelse av ordet selv om forklaringen er lang, men har inkludert flere bakgrunnskunnskaper knyttet til vikingtiden og hvordan utstyr de brukte. Elev 6 sin forklaring av *utstyr* har jeg kategorisert til nivå 2: *Det er de greiene man bruker for å grave opp greiene eller grave ned greiene*. Eleven viser en viss kunnskap om begrepet uten eksempler. Elev 1 forklarer *utstyr* som: *styr til våpen for eksempel* (elev 1, nivå 1), og det er usikkert om elever knytter ordbildet til riktig begrep.

For de minoritetsspråklige elevene ser det ut som at *gjenstand* er et utfordrende ord; én elev er på nivå 3, to elever kategoriseres til nivå 2 og to elever på nivå 1. Elevene som viser at de ikke gjenkjenner ordet, gir forklaring av noe annet. For eksempel sier elev 1 at *gjenstand* er: *At du kan stoppe noen eller noe? Sånn at man beskytter?* Elevene som kategoriseres til nivå 2 forklarer ordet kort og uten eksempler, slik elev 6 gjør: *greier, eller ting da*. Med denne korte forklaringen, viser eleven at han kobler ordbildet til riktig begrep og kategoriseres til nivå 2.

Kostbar viser elevene minst forståelse av, i likhet med de majoritetsspråklige elevene. Tre av forklaringene kategoriseres til nivå 2, der de har en viss kunnskap om ordet. Elevene forklarer ordet ganske likt; alle relaterer det til noe som koster mye og er verdifullt. For eksempel forklarer elev 7 *kostbar* som: *Dyre ting, verdifulle ting som koster mye*. De to resterende elevene, elev 1 og 6, kategoriseres til nivå 1, siden de ikke viser forståelse. De sa: *jeg vet ikke* når de skulle forklare ordet.

Oppsummert har de minoritetsspråklige elevene betydelig lavere forståelse av alle tre ordene, men særlig ordene *gjenstand* og *utstyr*, der nærmest alle de majoritetsspråklige er kategorisert til nivå 3. *Kostbar* ser ut til å være utfordrende for begge elevgrupper og variasjonen mellom elevgruppene er derfor noe mindre for dette ordet. Det er viktig å også belyse variasjonene som oppstår innenfor kategorier på samme nivå, der noen har lengre forklaring med flere eksempler, og andre har korte og konkrete, men allikevel kategoriseres på samme nivå.

5.3 Ordforklaringer av fagord

I dette kapittelet presenteres elevenes forklaringer av fagordene *trell*, *arkeolog* og *gravhaug* fra tekst 2 (vedlegg 4). I likhet med de ikke-faglige ordene ovenfor, kategoriseres ordforklaringene av fagordene i tre nivå inspirert av Herkner (2011), slik beskrevet i kapittel 3.5.2. Tabell 5 viser at elevene totalt sett har størst forståelse av *trell* og *arkeolog*, der seks av ti elever er på nivå 3. Elevene viser minst forståelse av *gravhaug*; seks elever kategoriseres til nivå 2 og fire elever på nivå 1.

	Arkeolog	Trell	Gravhaug
Minoritetsspråklige elever			
Elev 1	1	1	1
Elev 4	2	3	2
Elev 5	3	2	1
Elev 6	3	3	2
Elev 7	3	3	1
Majoritetsspråklige elever			
Elev 2	2	3	2
Elev 3	3	2	2
Elev 8	3	3	2
Elev 9	3	3	2
Elev 10	2	2	1

Tabell 5 – Oversikt over elevenes ordforståelse av fagord

Ordforklaringene av fagordene viser små forskjeller mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene. I begge elevgrupper har flertallet av elevene forståelse på nivå 3 *arkeolog* og *trell*, og nivå 2 av *gravhaug*. Lengden på forklaringene varierer heller ikke særlig mellom elevgruppene, der variasjonen mellom de majoritetsspråklige og minoritetsspråklige på nivå 3 i forklaringen av *arkeolog* er 3 ord forskjell. Dette er også tilfelle i forklaringene av *trell* på nivå 3, der variasjonen mellom elevgruppene er 8 ord. Dette betyr at det er svært liten forskjell i lengden på elevenes ordforklaringer. Jeg behandler allikevel elevgruppene i to ulike kategorier, for å se på likheter og forskjeller innad i gruppene.

5.3.1 Majoritetsspråklige elever

Tre majoritetsspråklige elever kategoriseres på nivå 3 på ordet *arkeolog*, og de har forklaringer som inneholder hva en arkeolog er, og eksempler på hva en arkeolog kan finne. Forklaringene er ganske like, i både lengde og innhold. Elev 3 forklarer *arkeolog* som: *Det er folk som finner fram og graver i jorda for å finne fram til ting fra vikingtiden. De må være veldig forsiktige og grave frem med sånne små pensler.* Elev 2 og 10 sin forklaring (nivå 2)

inneholder ikke eksempler og viser en mindre forståelse av ordet. Elev 10 forklarer *arkeolog* slik: *Det er en som graver opp ting de finner fra fortiden.*

I likhet med *arkeolog*, viser tre elever forståelse på nivå 3 av fagordet *trell*. Disse elevene har eksempler i forklaringen sin og har en dypere ordforklaring. Elev 2 forklarer en *trell* som: *Det er nesten som en slave. De bare jobba og fikk en kniv.* Denne forklaringen inneholder en viss kunnskap om ordet, med to eksempler på hva en trell gjorde og kunne eie. Elev 3 og 10 viser noe mindre forståelse (nivå 2). Elev 3 sier: *En trell er en slave. Trellen lå i kista for å holde dronningen med selskap.* Eleven bruker detaljer fra gjenfortellingsteksten i ordforklaringen. Elev 10 forklarer *trell* som: *Det er de som jobbet for vikingene.* En kort forklaring uten eksempel, slik nivå 2 tilsier.

Gravhaug ser ut til å være mest utfordrende; fire elever viser forståelse på nivå 2 i sin forklaring. Elev 3 forklarer *gravhaug* som: *Det er en haug, en begravelsesplass.* Dette gjenspeiler også hvordan de andre elevene på nivå 2 har forklart ordet. Elev 10 knytter ikke ordbildet med riktig begrep, og forklarer *gravhaug* som: *At man har gravd så mye at det har blitt en stor haug?*

5.3.2 Minoritetsspråklige elever

I Tabell 5 overfor ser man at de minoritetsspråklige også har størst forståelse av *arkeolog* og *trell*, og minst forståelse av *gravhaug*. Tre av elevene bedømmes til nivå 3 på ordet *arkeolog*, og de forklarer både hva en arkeolog gjør og hvordan de jobber. Bakgrunnskunnskaper om ordet fremkommer også hos disse tre elevene. For eksempel forklarer elev 5 *arkeolog* slik:

Det er folk som finner ut av ting, hva som skjedde for lenge siden. De for eksempel leter etter vikingting og båter. De begraver steder, så har de sann greie for å se hva som er under jorda (elev 5, forklaring av arkeolog).

Eleven har en utfyllende forklaring med eksempler (nivå 3). Elev 6 og 7 forklarer også slik. Elev 6 forklarer hva en arkeolog kan finne (*smykker, skip*), og elev 7 forklarer hvor arkeologer kan jobbe (*gå ned i havet og finne ut ting*). De gir altså ulike detaljer i ordforklaringen.

Tre av de minoritetsspråklige elevene forklarer *trell* på nivå 3. Disse tre relaterer ordet til en slave, og forklarer hva en trell gjorde. For eksempel forklarer elev 4 *trell* som: *En trell er personen som jobber på gården, de får ikke lønn på en måte og det eneste de kan eie er en kniv. Nesten som en slave.* Forklaringen inneholder eksempler og viser noe forståelse av ordet. Elev 5 kategoriserte jeg til nivå 2 med forklaringen: *Det er slave i vikingtiden. De hjalp til på gården og alt det der.* Forklaringen er ikke utfyllende nok til å kategoriseres til nivå 3. Elev 1

som forklarer trell som: *Er det på en måte en slave?* (nivå 1), han er selv usikker i om han har koblet ordbildet med riktig begrep.

Ordet *gravhaug* ser ut til å være utfordrende for de minoritetsspråklige elevene; to elever er kategorisert til nivå 2, tre elever på nivå 1. To av elevene på nivå 1 kobler ikke ordbildet til riktig begrep: *Et sted der de graver eller noe* (elev 1) og *jeg vet ikke, kanskje en liten haug, en rett vei også går det litt opp* (elev 5). Elevene på nivå 2 viser mer forståelse, og elev 4 forklarer ordet slik: *Graven og en haug? Jeg vet ikke. Jeg tror det er et sted der de graver ned viktige personer eller saker som betydde mye for deg*. Eleven virker usikker i forklaringen, men forklarer at det er et sted man graver ned ting og personer (nivå 2). Hun poengterer at det er en menneskegrav, noe som er svært sentralt i forståelsen av hva en gravhaug er.

Oppsummert kan man se at det få forskjeller mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene når det gjelder fagordene. Mange av elevene viser ordforståelse på nivå 3 på fagordene *arkeolog* og *trell*, mens *gravhaug* ser ut til å være utfordrende for alle elevene uavhengig av språkbakgrunn.

5.4 Sammenfatning av kvalitative resultater

For å oppsummere de kvalitative resultatene ser man at elevenes gjenfortellinger varierer på tvers av språklig bakgrunn, altså om elevene gjenfortalte med eller uten støttespørsmål avhenger ikke av om elevene er minoritetsspråklige eller majoritetsspråklige. Tekstforståelsen ser heller ikke ut til å avhenge av språklig bakgrunn, men viser seg å være utfordrende for tre elever siden de viser mistolkninger i gjenfortellingene.

I ordforklaringene var det en betydelig forskjell mellom de minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevene i forklaringene av de ikke-faglige ordene. De minoritetsspråklige elevene viste lavere forståelse av ordene. I ordforklaringene av fagordene derimot var det få forskjeller mellom elevgruppene. Her viste flere elever fra begge elevgrupper forståelse av to ord, mens ett ord var utfordrende for alle. Resultatene blir sett i lys av Golden & Hvenekilde (1983) og Lindberg & Kokkinakis (2007) i kapittel 7.

6.0 Ordforråd og tekstforståelse hos de minoritetsspråklige elevene

For å svare på forskningsspørsmål, presentert i kapittel 1.2, vil jeg i dette kapittelet se nærmere på de minoritetsspråklige elevenes resultater på individnivå, og undersøke om det er korrelasjon mellom resultatene i de ulike delstudiene.

6.1 Elev 1

Elev 1 er minoritetsspråklig; hans førstespråk er kurdisk og hans andrespråk er norsk. I BPVS II skårer han innenfor forventet poengsum for alderen 8;0–8;11 med skår 67, hvilket betyr at han er en av elevene med lavest nivå i testen. Seks andre minoritetsspråklige elever får lavere resultat enn han, men fire av disse har særskilt norskopplæring og er derfor forventet å skåre lavere. Han skårer betydelig under aldersadekvat nivå, og får for eksempel avvik på ordet *dryppe* i oppgavesett 4, som regnes som aldersadekvat nivå for 8–9 åringer; han peker i stedet på vann som renner. I oppgavesett 5 (aldersadekvat nivå) får eleven blant annet avvik på ordene *begeistret* og *bikube*; han peker i stedet på en person som er lei seg og et akvarium.

Eleven hadde behov for støttespørsmål i gjenfortellingen av tekst 1 (Tabell 3, kapittel 5.1). Han forteller en setning på egenhånd, før han stopper opp og får spørsmål av meg. Spørsmålet hjelper eleven med å huske mer fra teksten; han gjenforteller deretter tre setninger:

(... støttespørsmål ...) det handla om vikingene og livet etter døden. At vikingene ikke tenkte på livet etter døden. Men også at de ville imponere naboene med sin grav (elev 1, tekst 1).

Den første setningen i sitatet er en direkte kopi av tekstens overskrift, mens de to neste setningene er innhold fra originalteksten. Når det gjelder tekst 2, gjenforteller eleven uten støtte. Gjenfortellingen bærer imidlertid preg av få detaljer og en tvilsom tekstforståelse. Han forteller at: *Osebergskipet gravde opp to kvinner.*

I ordforklaringene kategoriseres eleven på nivå 1 på alle ordene, fordi han viser at han ikke kobler ordbildet til riktig begrep. Enten sier han *jeg vet ikke* eller oppgir forklaring av noe annet, for eksempel forklarer han *gjenstand* som: *At du kan stoppe noen eller noe? Sånn at man beskytter?* og *utstyr* som: *Styr til våpen for eksempel.* Ordet han viser mest forståelse av, men som jeg likevel bedømmer til nivå 1 fordi han selv virker usikker på om han kobler ordbildet til riktig begrep er *trell*: *Er det på en måte en slave?*

Totalt har eleven svakere reseptiv forståelse i BPVS II sammenlignet med de andre elevene, noe som også gjenspeiles i ordforklaringene. I gjenfortellingene viser han både at han kan gjenfortelle med støtte, men med få detaljer fra teksten. I tekst 2 viser han ingen forståelse av teksten, og heller ikke forståelse av en *gravhaug*.

6.2 Elev 4

Elev 4 er en minoritetsspråklig jente med somalisk som førstespråk og norsk som andrespråk. I BPVS II får eleven 86 i skår, som er rett under forventet poengsum for alderskvat norm. Av de minoritetsspråklige elevene skårer hun blant de elevene med høyest poengsum; syv andre minoritetsspråklige elever skårer over henne, og en av disse har særskilt norskopplæring. Gjennomgående i testsituasjonen sa eleven at hun ikke visste hva ordene betydde, istedenfor å gjette på svarene. Hun får også avvik på ord hun gir svar på, for eksempel *belg* og *applauderte*, der hun i stedet pekte på et gresskar og en mann som roper.

Eleven hadde ikke behov for støtte i gjenfortellingene, og hun gjenfortalte fem setninger fra både tekst 1 og 2. Tekst 1 gjenforteller hun slik:

Det var om vikinger og etter at de levde da, etter døden. Og at vikingene de brydde seg også om livet etter de døde og livet de var før da. Også på graven så la de sine vakre skatter. Og noen ganger så var det sånne skip. De gravde ned og sine vakre skatter, men noen ganger skipene også da (elev 4, tekst 1).

Eleven gjenforteller selvstendig, uten å gjenta originaltekstene ordrett, men får allikevel med tekstenes hovedpoeng om vikingene og livet etter døden. Dette gjenspeiles også i gjenfortellingen av tekst 2. Hun viser altså at hun er selvstendig i gjenfortellingene i den grad at hun ikke hadde behov for spørsmål, og tekstforståelsen virker god.

I ordforklaringene kategoriseres halvparten av forklaringene på nivå 3 (*gjenstand, utstyr og trell*), og andre halvpart på nivå 2 (*kostbar, arkeolog og gravhaug*). Ordene på nivå 3 viser hun en viss forklaring av og inkluderer eksempler, for eksempel forklaringen av *utstyr*: *Det er for eksempel hammer, spiker, våpen og sånne ting. Ting man bruker*. Ordene på nivå 2 forklarer kort uten eksempel, for eksempel *kostbar*: *Det betyr at det koster mye*.

Oppsummert viser eleven gode gjenfortellingsferdigheter og god tekstforståelse, noe som også gjenspeiles i noen av ordforklaringene. Hennes reseptive ordforråd i BPVS II er to poeng unna hva som er innenfor aldersadekvat nivå.

6.3 Elev 5

Elev 5 har somalisk som førstespråk og norsk som andrespråk. Eleven fikk skåren 87 i BPVS II, rett under aldersadekvat nivå (88). Eleven er blant de med høyest skår av de minoritetsspråklige elevene; bare 5 av de 23 minoritetsspråklige skårer over hennes nivå.

I gjenfortellingene hadde eleven behov for støttespørsmål for å huske mer av tekstene. I første tekst gjenfortalte hun totalt tre setninger, med et støttespørsmål. Tekst 1 gjenfortalte hun slik:

De begravde gjenstander for eksempel når noen døde, så begravde de gjenstandene med skipet deres. Noen gjenstander fant de som var gravd ned (... støttespørsmål ...) Tingene de gravde ned var viktige og ville ha de i livet etter døden (elev 5, tekst 1).

Eleven husker enkelte detaljer fra teksten, og virker å inkludere sine egne slutninger eller bakgrunnskunnskaper om temaet. Hun sier at vikingene begravde *gjenstandene med skipet deres*. Dette står ikke eksplisitt i tekst 1, men det er avbildet et vikingskip på samme side som teksten, noe som kan være årsaken til at eleven gjenforteller det slik.

I tekst 2 virker eleven å ha en manglende tekstforståelse da hun sier: *Folk trodde yngre kvinner var dronninger*. I teksten står det kun at den yngste kvinnen som ble funnet var en dronning. Det kan derfor se ut som eleven har utfordringer med å enten forstå eller gjenfortelle teksten. Hun sier også at *skipet ble funnet på en haug*, mens det i teksten står at det ble funnet *i* en haug. Av elevens ordforklaringer framgår det at eleven ikke forstår ordet *gravhaug*, og sier: *Det er vanskelig. Jeg vet ikke. Men det er kanskje en liten haug, en rett vei også går det litt opp kanskje*. Forklaringen kategoriseres til nivå 1, der hun ikke kobler ordbildet med riktig begrep. Det er naturligvis vanskelig å forstå en tekst som handler om hva man finner i en gravhaug hvis man ikke forstår ordet *gravhaug*.

De andre ordforklaringene kategoriseres på nivå 2 (*gjenstand* og *kostbar*) og 3 (*utstyr*, *arkeolog* og *trell*). Forklaringene som kategoriseres på nivå 2 inneholder eksempel, men ikke en eksakt forklaring av ordet. For eksempel *kostbar* forklarer hun som: *kanskje veldig dyrt, for eksempel en sykkel*. I ordene på nivå 3, har hun mer utfyllende forklaringer. For eksempel av *utstyr*: *De brukte skjold og sånt, og alle hadde kniver da. Til og med trellene. Ting de brukte. Det kan kanskje også være pil og bue og øks*. Hun viser altså dypere ordforståelse av fagordene, og to av disse kategoriseres på nivå 3.

Oppsummert har eleven relativt godt resultat på ordforrådstesten BPVS II. Til tross for dette har hun altså utfordringer i tekstforståelse og gjenfortellingene.

6.4 Elev 6

Elev 6 har somalisk som førstespråk og norsk som andrespråk. I BPVS II skårer eleven likt som elev 4 med skåren 86. Han presterer på nivå med de minoritetsspråklige elevene med høyest skår og på midten av elevene totalt sett.

Som beskrevet i kapittel 5.1 har eleven behov for støtte i gjenfortellingen av både tekst 1 og 2. I tekst 1 gjenforteller han enkelte detaljer fra teksten, for eksempel at: *Vikingene begravde greiene sine, også fant de greiene sine i fremtiden*, at de gravde ned vikingbåter og hva en

vikinggrav kan fortelle oss i dag. Det er ingenting som antyder mistolkning av teksten, men flere sentrale detaljer fra originalteksten mangler. I gjenfortelling av tekst 2 gjenforteller han:

Den yngste kvinnen var en dronning trodde man, og den eldste var en trell. Og de ble begravd sammen fordi dronningen skulle ha selskap av trelle. Osebergskipet er det mest berømte skipet. Den ble funnet et sted det var gress (... støttespørsmål ...) Jeg tror at skipet ble brukt til krig og plyndring (elev 6, tekst 2).

Spørsmålet antyder at eleven ikke husker mer fra teksten, da han svarer med egne tanker om hva han tror skipet blir brukt til.

Ordforklaringene er kategorisert hovedsakelig på nivå 2, og han forklarer for eksempel *utstyr* som: *Det er de greiene man bruker for å grave opp greiene eller grave ned greiene*. På nivå 2 forklarer han også *gjenstand* som: *Greier, eller ting da*. Dette er en relativt kort forklaring, men han viser at han kobler ordbildet til riktig begrep. Ofte bruker han ordet *greier*, noe som gjør enkelte av ordforklaringene uspesifikke. Han gjenkjenner ikke ordet *kostbar* (nivå 1).

Oppsummert har eleven et nokså godt utviklet ordforråd på nivå rett under minimumsskåren, men i gjenfortellingene hadde han behov for støtte for å huske tekstene og gjenforteller få detaljer. Ordforklaringene hans viser forståelse på nivå 2 for de fleste ordene.

6.5 Elev 7

Elev 7 er en gutt med kurdisk som førstespråk og norsk som andrespråk. I BPVS II får eleven skår 88, hvilket betyr samsvar med aldersadekvate forventninger ifølge Lyster et al. (2010). Han er den eneste av de fem minoritetsspråklige elevene, som er på aldersadekvat nivå. Totalt av de minoritetsspråklige elevene er han blant elevene med høyest skår.

Til tross for elevens høye skår, viser han avvik på flere ord på oppgavesett 4 og 5. Hans nedre grense er i oppgavesett 3 (alder 6–7 år). Årsaken til at eleven har fått høy skår er fordi han har færre avvik jevnt over i oppgavesettene, sammenlignet med de andre elevene. Noe å bemerke seg i denne elevens resultat er at han kun får avvik på ett ord hver i oppgavesett 6 (alder 11) og 7 (alder 12), og to og tre feil i henholdsvis oppgavesett 5 og 4. Han har altså høyere forståelse av ordene som er i oppgavesett over hans alder. Dette viser individuell variasjon i ordforrådet, altså minoritetsspråklige elever har møtt norsk i ulike situasjoner.

Han gjenforteller uten støtte med sentrale detaljer fra tekstene, og egne bakgrunnskunnskaper eller slutninger. Sistnevnte faktor er hyppigst forekomst i elevens første gjenfortelling:

Den handler om vikingtiden og at vikingtiden, at de levde og gjemte skatter og sånt. Når noen døde, hvis for eksempel en leder døde og han hadde et skip så ble han begravd i skipet. Også

menneskene de fant noen skatter og sånt, og forresten jeg tror det var for ca. ett år siden i Sarpsborg, at de fant en båt, en vikingbåt (elev 7, tekst 1).

Ingen av de to siste setningene i gjenfortellingen står eksplisitt i teksten, hvilket betyr at kun første setning er innhold fra originalteksten. Gjenfortellingen av tekst 2 inneholder kun innhold fra teksten, og eleven husker flere detaljer fra denne teksten. Han forteller om funnet av trelen og dronningen, hvorfor de lå der, hvor skipet ble funnet og hva skipet ble brukt til.

I ordforklaringene kategoriseres tre av forklaringene på nivå 3 (*utstyr*, *arkeolog* og *trell*). Han viser størst forståelse av fagordene med både *arkeolog* og *trell* på nivå 3, men hans lengste og mest utfyllende forklaring er ordet *utstyr* som er et ikke-faglig ord:

Utstyr er ting man for eksempel har på seg når man slåss. I vikingtiden så hadde bare de viktigste lederne og de med mye penger sverd og beskyttelse. For det var veldig vanskelig å lage. De hadde for eksempel på seg hjelm og metallklær og sånt. Når de hadde det på seg så døde de ikke (elev 7, ordforklaring av utstyr).

Forklaringen inneholder utfyllende informasjon av hva utstyr er og flere eksempler på dette (nivå 3). I motsetning forklarer han *kostbar* på nivå 2: *Dyre ting, verdifulle ting som koster mye*. Det er stor forskjell på forklaringene av *kostbar* og *utstyr*, men det er kun eksemplene og bakgrunnskunnskaper om vikingtiden som skiller dem. *Gravhaug* forklarer han på nivå 1 slik: *Det noen har blitt begravet?*, og ordet *gjenstand* gjenkjenner han ikke.

Oppsummert skårer eleven innenfor aldersadekvat nivå. I gjenfortellingene forteller eleven uten støtte, og husker flere sentrale detaljer fra tekstene, særlig fra tekst 2. Han kobler også på bakgrunnskunnskaper, og i ordforklaringene har eleven størst forståelse av fagord.

6.6 Sammenfatning av ordforråd og tekstforståelse

For å oppsummere er det variasjoner på individnivå blant de fem minoritetsspråklige elevene i de tre undersøkelsene. For noen elever korrelerer elevenes ordforråd med god tekstforståelse, mens det for andre ikke gjør det. Særlig to elever har korrelasjon mellom ordforråd og tekstforståelse; nemlig elev 1 som har lavt utviklet ordforråd og viser mangler i tekstforståelsen, og elev 7 som har godt utviklet ordforråd og viser god tekstforståelse. Man kan også antyde en korrelasjon hos elev 4 og 6. Fire av fem elever skårer relativt likt i ordforrådstesten, men har delvis ulike resultat i undersøkelsens andre deler.

I gjenfortellingene kan andre faktorer (for eksempel produktiv kompetanse) påvirke ferdigheten av å gjenfortelle. For elev 5 er det vanskelig å se en korrelasjon mellom ordforråd og tekstforståelse.

7.0 Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg funn fra studiens resultater i lys av tidligere forskning.

Variasjonen i et klasserom knyttet til elevers ordforråd og tekstforståelse, og ordforrådets betydning av tekstforståelse, er funn som diskuteres her. Jeg belyser også funn om hvilke ord som er utfordrende basert på ordenes frekvens, og hva som legges i betegnelsen «tilstrekkeleg dupleik».

7.1 Variasjonen i klasserommet

Et av studiens hovedfunn er at det er betydelig stor variasjon i et klasserom når det gjelder både ordforråd og tekstforståelse. Variasjonen er gjennomgående både i de kvantitative og de kvalitative resultatene: i elevenes reseptive ordforråd, deres tekstforståelse og ordforståelse. Variasjonen er både avhengig og uavhengig av elevenes språklige bakgrunn.

I denne oppgaven har jeg brukt ordforrådstesten BPVS II som tidligere har blitt anvendt for å undersøke elevers reseptive ordforråd (Lyster et al. 2010; Thurmann-Moe et al. 2012). Mine resultat viser på samme måte som Thurmann-Moe et al. (2012) at minoritetsspråklige elever generelt sett har et svakere utviklet reseptivt ordforråd på majoritetsspråket enn det majoritetsspråklige elever har. I min studie viste de 42 elevene som undersøktes en spredning på 72. Sett bort fra elevene som har særskilt norsk, er spredningen i klasserommet 58; eleven med høyest skår forstår nærmest dobbelt så mange ord som eleven med lavest.

Den store variasjonen i klasserommet kommer ikke kun til syne i BPVS II. I undersøkelsen av elevenes ordforklaringer viser også elevene ulik forståelse av noen av ordene. I likhet med hva tidligere studier har observert (Biringvad & Wold 2014; Lindberg & Kokkinakis 2007; Golden & Hvenekilde 1983), viser denne studiens ordforklaringer at forståelsen av fagord er relativt lik mellom elevgruppene, og språklig bakgrunn ser ikke ut til å være avgjørende i forståelsen av fagord. I forståelsen av ikke-faglige ord derimot er variasjonen stor mellom elevgruppene; de minoritetsspråklige elevene har en betydelig mindre forståelse av ikke-faglige ord. I min studie var kun 4 av totalt 15 av de minoritetsspråklige ordforklaringer av ikke-faglige ord kategorisert som nivå 3. I motsetning til dette var 10 av 15 ordforklaringer hos de majoritetsspråklige kategorisert slik. De majoritetsspråklige elevene har dypere forståelse av over dobbelt så mange av de ikke-faglige ordene.

Noe av variasjonen i et klasserom kan forstås i termer av flerspråklighet og minoritetsspråklighet, siden minoritetsspråklige elever muligens ikke har utviklet ordforrådet tilstrekkelig nok på alle områder, slik Golden (2018) mener. Elevene blir utsatt for svært

mange ulike ord i testen, og den inneholder ord de minoritetsspråklige elevene mest sannsynlig ikke har assosiasjoner til på likt nivå som de majoritetsspråklige. Ordet *gevir* peker for eksempel flertallet av de minoritetsspråklige elevene som fikk avvik på et bilde av en bison og dens horn, eller *pedal* der alle de majoritetsspråklige hadde reseptiv forståelse, i motsetning til kun 23% (5/22) minoritetsspråklige elever. De minoritetsspråklige viser særlig mindre forståelse for enkeltord. Variasjonen kan man se i lys av Golden (2017, s. 123) som påpeker den språklige variasjonen hos hver enkelt elev, og elevenes ulike innputt hjemmefra. En del minoritetsspråklige elever på 5.trinn viser altså ikke forståelse for ord som tilhører allmennspråket. Det er dette Wold (2019) omtaler som en urett for de minoritetsspråklige, fordi de ofte undersøkes på andrespråket. De minoritetsspråklige elevene er flerspråklige, noe som innebærer at de kan flere språk. Elevene kan eventuelt ha assosiasjoner til *pedal* eller *gevir* på førstespråket, og det er tydelig at antakelsen om at minoritetsspråklige elever er svakere enn de egentlig er, fort kan dannes selv om man ikke har oversikt over ordforrådet deres på begge språkene.

Allikevel kan ikke all variasjon i klasserommet forklares i lys av flerspråklighet. Elevenes gjenfortellinger og tekstforståelse viste at variasjonen gikk på tvers av språklig bakgrunn, altså både enkelte majoritetsspråklige og enkelte minoritetsspråklige hadde behov for støttespørsmål. Elevenes gjenfortellinger er inspirert av Golden (2021), som undersøkte narrativer hos elever. Resultatene fra Golden (2021) viser forskjeller mellom elevgruppene, hvorav andrespråkelevne gjenfortalte kortest versjon (s. 83). Dette samsvarer ikke med funn fra min studie, siden variasjonen her skjer på tvers av språklig bakgrunn. Siden variasjonen mellom elevgruppene er tydelig i resultatene av deres ordforråd, er det klart at det også er andre kompetanser enn ordforrådet som er involvert når det gjelder gjenfortellingene. I kapittel 2 diskuterte jeg også andre ferdigheter som kreves for tekstforståelse, for eksempel aktivering av bakgrunnskunnskaper, tekstens struktur og tolkningsstrategier (Persson, 2017). Både elevenes tekstforståelse og produktive kompetanse kan være påvirkende faktorer.

Denne studiens resultater viser at det kan være stor variasjon i ord- og tekstforståelse i et klasserom, delvis mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, og mellom minoritetsspråklige elever, men også uavhengig av språklig bakgrunn. Lærerens oppgave i klasserommet blir dermed tydelig; tilrettelegging og kartlegging av elever er svært viktig for å kunne hjelpe elevene der det trengs.

7.1.1 Variasjon mellom minoritetsspråklige elever

Variasjonen i datamaterialet viser seg mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever, men også på individnivå hos minoritetsspråklige. I BPVS II er variasjonsbredden mellom den minoritetsspråklige eleven som har størst reseptivt ordforråd til den minoritetsspråklige eleven med minst, 49. Eleven med høyest skår forstår over dobbelt så mange ord som eleven med lavest skår (jente 29, skår 45). Det er viktig å understreke at eleven med lavest skår har vedtak om særskilt norskopplæring og skal få oppfølging i tråd med §2–8 (Opplæringslova, 1998). Eleven med nest lavest skår har blitt vurdert til å ha «tilstrekkeleg dugleik» i norsk.

En årsak til variasjonen i elevgruppen kan være slik Wold (2019) påpeker; minoritetsspråklige elever utvikler ordforråd både på sitt førstespråk og på norsk, og vil denne utviklingen skje i ulikt tempo og avhenge av i hvilke situasjoner man bruker språkene (s. 61). Variasjoner i minoritetsspråklige elevers ordforråd understrekes også i Thurmann-Moe et al. (2012) sin studie der elevene presterte ulikt på de ulike språkene. Alle de minoritetsspråklige har ikke nøyaktig samme veksling mellom språkene sine, fordi deres språklige innputt vil variere (Golden, 2017), og variasjonen kan på denne måten bli stor. Dersom man møter samme språk i alle situasjoner vil variasjonen være mindre mellom barn, noe denne studien viser. De majoritetsspråklige elevene har mindre variasjon enn de minoritetsspråklige.

Enkelte funn i denne studien indikerer at minoritetsspråklige elever ikke nødvendigvis alltid har det svakeste ordforrådet i klasserommet. Dette gjelder både i gjenfortellingene, der det varierer om elevene har behov for støttespørsmål eller ikke og deres tekstforståelse, og i enkelte av ordene i BPVS II. Man kan anta at dette varierer en del med hvilke tekster det handler om, og elevene kan ha ulike bakgrunnskunnskaper om ulike ting (Persson 2017, Golden 2006). For eksempel kan man tenke seg at resultatene ville være annerledes hvis elevene skulle gjenfortalt en tekst om deres fritidsaktivitet eller et annet tema de kjenner godt til, fordi de mest sannsynlig har bedre bakgrunnskunnskaper på dette området.

Til tross for at de minoritetsspråklige totalt sett skårer lavere på ordforrådstesten, viser de større reseptiv forståelse av noen få ord (ordene *forelese*, *røyskatt*, *samarbeid*, *hodebunn*, *applauderte*, *arktisk* og *komponere*). Elevene har på ulike måter – og til dels helt individuelle måter – blitt eksponert for ordene enten hjemme, gjennom fritidsaktivitet eller på skolen, og har derfor dannet seg en forståelse av ordet. Man kan samtidig huske at elevene kan flere språk, og en mulighet kan også være at ordene er mer like og lett relatert til deres eget førstespråk. Slik Wold (2019) påpeker med minoritetsspråklige elevers ofte manglende

utvikling av ordforrådet på alle områder de majoritetsspråklige har, antyder disse funnene at det er viktig å ikke kun ha en innstilling om at minoritetsspråklige elever er svakest. Hvis man har denne innstillingen, kan dette påvirke hvordan læreren er i møte med eleven. Det er derfor viktig ha et åpent blikk i klasserommet, og tilrettelegge for alle elever, siden variasjonen i klasserommet er stor.

Det er størst variasjon i datamaterialet til de minoritetsspråklige elevene, sannsynligvis delvis avhengig av at andrespråksinnlæringen skjer i ulikt tempo, og at det er mange faktorer som spiller inn i andrespråksinnlæringen (se Golden 2018). Blant annet vil deres innputt av det norske språket variere og eksakt når de tidligst ble eksponert for norsk.

7.1.2 Ordforrådets betydning for forståelse

Tidligere studier (Saville-Troike, 1984; Golden, 2005; Lindberg & Kokkinakis, 2007; Lervåg & Aukrust, 2010; Arntzen et al., 2017) har påpekt ordforrådets betydning av forståelse; god forståelse krever et godt utviklet ordforråd. Dette gjenspeiles også for de fleste elevene i min studie.

For to av elevene var det en tydelig korrelasjon mellom elevenes ordforråd og tekstforståelse, slik også Lervåg & Aukrust (2010) også observerte i sin studie. Elev 1 fikk lav skår i BPVS II, og gjenforteller med få detaljer fra tekstene og viser mangler i tekstforståelsen. To av Perssons (2017) tre ferdigheter om tekstforståelse er aktivering av bakgrunnskunnskaper og tolkning, og det virker ikke eleven å benytte seg av i dette tilfellet. Elev 7 (minoritetsspråklig) viser også sammenheng mellom ordforråd og tekstforståelse, men med motsatte resultat. Denne eleven har høy skår i BPVS II, lengst gjenfortellinger og ikke antydning manglende tekstforståelse. Han viser også at han har bakgrunnskunnskaper om teksten, slik Persson (2017) skriver er viktig for tekstforståelsen, siden han inkluderer dette i gjenfortellingen. Herkner (2011) påpeker ordforståelsens betydning for tekstforståelse, noe som er tydelig hos disse to elevene; elev 7 har god tekstforståelse og god ordforståelse, og elev 1 gjenkjenner ingen av ordene i ordforklaringene og antyder mistolkning i gjenfortellingene.

Hos elev 4 og 6 (minoritetsspråklige) kan man også antyde en sammenheng i ordforråd og tekstforståelse i likhet med Lervåg & Aukrust (2010). Elev 4 får skår 86 i BPVS II, noe som tilsvarer kun to poeng under forventet skår. Eleven har altså et relativt godt utviklet ordforråd. I gjenfortellingene viste hun tekstforståelse, og hadde ikke behov for spørsmål. Elev 6 har også relativt godt utviklet ordforråd (skår 86) og antyder ikke tekstforståelse i gjenfortellingene, selv om han hadde behov for støttespørsmål. Eleven forstår også ordet

gravhaug på nivå 2. Som nevnt tidligere kan også andre faktorer avgjørende i elevenes gjenfortellinger, for eksempel deres produktive kompetanse.

For elev 5 er det vanskelig å se noe sammenheng mellom ordforråd og tekstforståelse. Eleven har relativt godt utviklet ordforråd (skår 87), men har utfordringer med tekstforståelsen i gjenfortellingene. Eleven forstår ikke ordet *gravhaug*, noe som også gir manglende tekstforståelse i den aktuelle teksten, noe Herkner (2011) påpeker viktigheten av. Fagordet *gravhaug* viser særlig hvor viktig ordforrådet er for forståelsen av en tekst.

Svært få elever viste forståelse av *gravhaug* i ordforklaringene, og de tre elevene som har tydelige mangler i tekstforståelsen ikke viser forståelse av ordet. Uten denne ordforståelsen er det utfordrende å forstå teksten, og ordforrådet har altså stor betydning for forståelsen.

Lærebokteksten (vedlegg 5) handler om funn som blir gjort i en gravhaug, men forklarer ikke hva en gravhaug er. Dette kan være en årsak til elevenes manglende forståelse av ordet og teksten. Man kan se det i lys av Enström (2013) som påpeker at man må kunne over 90% av alle ord i en tekst for å kunne gjette et ords betydning, forutsatt at man forstår konteksten. Elevene som ikke forstår *gravhaug* forstår mest sannsynlig ikke konteksten, siden ordet har stor betydning for forståelsen av teksten. Hvis man ikke forstår teksten, vil det altså være vanskelig å lære seg nye ord i tekster og man kan havne i en negativ spiral (Kjelaas, 2021). Altså elevene som ikke forstår tekst 2, kan ikke anvende denne for å lære seg hva en gravhaug er.

Disse funnene tydeliggjør lærerens (og læreboktekstenes) viktige rolle med å opparbeide en ordforståelse hos elevene, særlig for de mest sentrale ordene, og aktivere bakgrunnskunnskaper slik Persson (2017) påpeker. Det er altså ikke kun lærerens ordbruk som kan påvirke elevenes forståelse, men også lærebøkene. Sentrale ord i tekstene bør bli forklart, slik at elevene har bedre forutsetninger for å forstå teksten, og dermed kan aktivere bakgrunnskunnskaper. Dette er særlig viktig i overgangen til mellomtrinnet der språket og læreboktekstene ofte blir mer abstrakte og dekontekstualiserte (Golden 2018; Cummins 2008).

Forståelsen av en individuell læreboktekst er ikke nødvendigvis forutsigbar ut fra størrelsen på ordforrådet generelt. Dersom man leser en tekst man ikke har mye bakgrunnskunnskaper om (Persson 2017; Enström 2013), kan ordforrådet generelt sett være bra selv om tekstforståelsen av den individuelle teksten er mangelfull. Dette gjør lærerens oppgave noe mer utfordrende; de kan ikke anta at selv om eleven har et godt utviklet ordforråd og har han

eller hun god tekstforståelse for alle tekster. Allikevel understreker denne studien og tidligere studier viktigheten av et godt ordforråd for en god tekstforståelse.

7.2 Hvilke ord er utfordrende?

I min studie har jeg delt inn ordene etter den frekvensen de har i det store og språklig blandede NoWaC-korpuset. Hovedvekten av ordene i BPVS II kategoriseres som svært lavfrekvente og lavfrekvente ord. Særlig i oppgavesettene med høy vanskelighetsgrad har ordene lav frekvens. Det er også rimelig ettersom ordenes vanskelighetsgrad skal øke i takt med alderen (Lyster et al. 2010). I de fleste tilfeller korrelerer ordenes vanskelighetsgrad for elevene i min studie med deres frekvens; lavfrekvente og svært lavfrekvente ord ser i de fleste tilfeller ut til å være mest utfordrende. Mer detaljert viser det seg at utfordringene særlig er tilknyttet ikke-faglige ord, i motsetning til fagord.

Noen av utfordringene kan man se i lys av flerspråklighet, der de minoritetsspråklige elevene sannsynligvis ikke har møtt ordet i mange nok kontekster til å tilegne seg en forståelse, slik variasjonen i klasserommet også kan begrunnes. På en annen side kan utfordringene antyde individuelle forskjeller som både minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever viser.

7.2.1 Forståelse basert på ordenes frekvens

I likhet med Thurmann-Moe et al. (2012) viser min studie at ord med lav frekvens er mest utfordrende for begge elevgrupper, og særlig for minoritetsspråklige. I min studie gjelder dette særlig lavfrekvente og svært lavfrekvente ord, der ordene *snerre*, *belg*, *begeistret*, *applauderte*, *kelner* og *bregne* er utfordrende for alle elevene. I motsetning til elevenes lave forståelse av ord med lav frekvens, viser mange elever reseptiv forståelse av de høyfrekvente og mellomfrekvente ordene (f.eks. *samarbeid*, *hilse*, *trekke* og *medisin*). Man kan også tenke seg at det er forventet med høyere forståelse av disse ordene; frekvensen er høyere og flere elever kan ha møtt ordene i ulike situasjoner slik at de har lært ordene (Golden, 2017). Elevenes forståelse av de høyfrekvente og mellomfrekvente ordene, og dårligere forståelse av de lavfrekvente og svært lavfrekvente ordene gjenspeiles i Thurmann-Moe et al. (2012), der de minoritetsspråklige skåret best på de dagligdagse (høyfrekvente) ordene, og dårligst på de lavfrekvente ordene og fremmedordene på norsk. Ordinndelingen basert på NoWaC-korpuset ser altså ut til å gjenspeile ordenes frekvens hos elevene.

Ordenes enten høye eller lave frekvens, og elevenes enten gode eller dårlige forståelse av disse, gjelder ikke for alle ordene. Mange elever har forståelse av f.eks. *sprøyte*, *utslitt*, *tannlege*, *korn*, *fantasidyr*, *gjenopplive* og *bikube*, selv om de kategoriseres som lavfrekvente

og svært lavfrekvente ord. På den andre siden har ikke alle elevene forståelse av alle de høyfrekvente og mellomfrekvente ordene, for eksempel ordene *krets* og *par*. Frekvens er altså en sentral faktor for elevenes reseptive forståelse i de fleste tilfeller, men individuelle forskjeller påvirker også. For noen av ordene kan den enkelte frekvensen være høyere i elevenes ordforråd enn det er i NoWaC-korpuset. Dette støttes av Hellman (2017) ved at skriftspråklige ord, slik NoWaC-korpuset er basert på, ofte har en lavere frekvens i talespråket siden de er mer abstrakte (s. 94).

En annen faktor kan være elevenes innputt av ulike ord (Golden, 2017). For eksempel viser alle 42 elevene forståelse av ordene *tannlege*, *sprøyte* og *medisin* (to lavfrekvente og ett mellomfrekvent ord). En årsak til at alle elevene i datamaterialet har resektiv forståelse av disse ordene, kan være fordi dette er ord alle elevene møter gjennom den norske helsetjenesten, og alle elevene skal derfor ha blitt eksponert for disse ordene. En annen faktor som også kan påvirke elevenes forståelse av ordene er bildene i BPVS II. Kun fire av 42 elever fikk avvik på *utslitt*. Disse fire elevene pekte på et bilde av en mann som ligger i en sykehusseng istedenfor en dame som er utslitt etter å ha bært mange bæreposer, som altså er riktig bilde. Elevene kan tenke at personen i sykehussengen er utslitt, og man kan altså anta at valg av bilder i testen ha betydning for resultatet. Individuelle forskjeller og andre faktorer påvirker elevenes forståelse.

I kapittel 3 nevnte jeg en utfordring med ordinndelingen, nemlig at visse ords eksakte frekvens kan være vanskelig å bestemme, noe som også kan spille inn på elevenes forståelse. En del ord har frekvente homonymer (blant annet *stige*, *heve* og *finne*). For eksempel *finne* (på en fisk) ga null treff i NoWaC-korpuset og ble kategorisert som svært lavfrekvent. Allikevel viste alle elevene som ble kartlagt på dette nivået forståelse av ordet. Det samme gjelder for *stige*. *Heve* har også frekvente homonym, og ble kategorisert som mellomfrekvent, selv om kun 63% minoritetsspråklige og 84% majoritetsspråklige viste forståelse av ordet. Frekvensen i ordinndelingen er ikke eksakt for alle ordene. Dette gjelder også de sammensatte ordene (blant annet *hodebunn*, *oppblåst*, *rørformet* og *seilfly*) der det spiller en avgjørende rolle hvilke morfem de består av.

Resultatene for de sammensatte ordene antyder at elevene gjør en morfologisk analyse for å forstå ordene. For eksempel hadde nærmest halvparten av alle elevene avvik på *hodebunn*, og pekte i stedet på nakken, altså det elevene kan ha tenkt er bunnen av hodet. Det samme gjelder for *gjenoppliving* (*gjen-opp-live*), som de relaterer til et bilde av en person som blir gjenopplivet. Samtidig ser det ikke ut til å gjelde for alle elever og alle ord. Alle sammensatte

ord er ikke like «gjennomsiktige» slik at det går an å forstå betydningen av å gjøre en morfologisk analyse. Elevene som får avvik på *oppblåst* peker på en snurrebass, og *seilfly* peker på et luftskip. Det er altså ikke ordenes frekvens som er avgjørende i alle tilfeller, siden de to sammensatte ordene flest elever får avvik på (*oppblåst* og *seilfly*) er lavfrekvente, mens de tre andre (som er mindre utfordrende) er svært lavfrekvente (*hodebunn*, *gjenoppliving* og *rørformet*).

I mange tilfeller er frekvensen avgjørende for elevenes reseptive forståelse; de lavfrekvente og svært lavfrekvente ordene er mest utfordrende. Noen utfordringer kan forklares i lys av flerspråklighet og andre utfordringer i lys av individuelle variasjoner. Frekvensen er ikke avgjørende for alle ordene, noe som også gjenspeiles i skillet mellom fagord og ikke-fagord i neste kapittel.

7.2.2 Forståelse av fagord og ikke-fagord

Mer detaljert ser man at de lavfrekvente og svært lavfrekvente ordene som også kan kategoriseres som fagord, altså ord elevene kan møte på i for eksempel samfunnsfag- eller naturfagundervisningen, er ord mange elever har resektiv forståelse av.

Fagord i disse to kategoriene er for eksempel *røyskatt* (87%), *bikube* (91%), *ørn* (87%), *sump* (65%), *teleskop* (67%), *væske* (87%), *pelsdyr* (87%), *røtter* (73%), *rovdyr* (77%) og *forurensning* (59%). (I parentes er prosentvist antall elever som har resektiv forståelse av ordene). Flertallet av fagordene gir altså gjennomgående få avvik, og over halvparten av elevene har resektiv forståelse. Dette innebærer at fagordene i seg selv ikke er utfordrende i sammenligning med de ikke-faglige ordene, uansett frekvensen i NoWaC-korpuset. Eksempler på ord som kategoriseres som svært lavfrekvente og lavfrekvente, og som dessuten kan omtales som ikke-faglige, er: *begeistret* (35%), *belg* (18%), *pedal* (23%), *snerre* (5%), *krets* (27%), *applauderte* (27%), *seilfly* (13%) og *inngravere* (6%). (I parentes er prosentvist antall elever som har resektiv forståelse av ordene). Av de minoritetsspråklige elevene har under 40% resektiv forståelse av disse ordene. Funnene fra BPVS II om hvilke ord som er utfordrende, gjenspeiles også i ordforklaringene, der begge elevgrupper hadde betydelig større forståelse av fagordene. Flertallet av de minoritetsspråklige elevene har ikke forståelse av alle de ikke-faglige ordene.

Elevenes lave forståelse av ikke-faglige ord, samsvarer med tidligere studier (Golden & Hvenekilde 1983; Lindberg & Kokkinakis 2007), der lavfrekvente ord, allmenne skriftspråkord og fagspesifikke ord er utfordrende. En årsak til liten ordforståelse for disse

ordene kan være, ifølge Golden (2006, s. 117), at fagordene ofte forklares i undervisningen, siden dette er ord som kan være utfordrende for alle elever. Man kan anta at både ordenes frekvens og hvordan elevene har møtt ordene (med forklaringer, i skolesituasjoner, og ulike typer av tekster osv.) har betydning for ordforståelsen.

Ordenes frekvens spiller altså en viss rolle i elevenes reseptive ordforråd. Elevene må ha møtt ordene og har dermed en dypere forståelse hvis de har møtt ordene flere ganger i ulike kontekster. Men det spiller også rolle om elevene har fått forklart ordene, og i hvilke typer situasjoner de har møtt ordene, altså fagord og ikke-fagord kan være avgjørende for forståelsen. Derfor forklarer ikke ordenes frekvens alt. Det kan tenkes at det ikke holder å lære språk intensivt i korte perioder (kvantitet), men at man må jobbe med ordforråd og tekstforståelse jevnt gjennom livet (kvalitet). Dette bringer diskusjonen videre inn på særskilt språkopplæring og «tilstrekkeleg dugleik».

7.3 Hva menes med «tilstrekkeleg dugleik»?

Funn fra min studie viser at de minoritetsspråklige elevene gjennomgående presterer lavere enn de majoritetsspråklige elevene. Det er dermed verdt å stille spørsmål om overgangen fra særskilt språkopplæring til ordinær undervisning er grundig nok, særlig når det gjelder elevers ordforråd og tekstforståelse. Elevene i studien som har vedtak om særskilt språkopplæring skårer blant elevene med svakest reseptivt ordforråd i BPVS II, slik det er forventet. Mange av elevene som er vurdert til å ha «tilstrekkeleg dugleik» i norsk har ikke nødvendigvis utviklet mye større reseptivt ordforråd, siden flere av disse skårer på samme nivå som elever med vedtak.

Funn viste også at to elever med vedtak om særskilt norskopplæring skåret betydelig høyere enn flere minoritetsspråklige, og et par majoritetsspråklige. Det var altså variasjoner i elevenes prestasjoner, uavhengig av om de hadde vedtak om særskilt norskopplæring eller ikke. Mulig kan disse resultatene begrunnes med at det ikke er klare nok rammer for hvordan lærere skal vurdere elevene når det gjelder ordforståelse, siden dette også samsvarer med Utdanningsdirektoratets (2016) rapport der lærere har sier de synes det er utfordrende å vurdere om elevene har behov for særskilt norskopplæring eller ikke. Dette kan altså være en utfordring lærerne til disse elevene også har møtt på.

Dersom de overordnede rammene for hvordan elever skal vurderes til å ha tilstrekkelige norskferdigheter ikke er gode nok, kan dette få konsekvenser for elevene, særlig i overgangen til mellomtrinnet. Golden (2018, s. 198) påpeker at skolespråket blir mer avansert oppover i

klassetrinnene, og med dette menes både språket i læreboktekster og generelt i undervisningen. Arntzen et al. (2017) mener at det er viktig med god oppfølging, siden de minoritetsspråklige elevene ofte henger godt med de første årene før de faller av i overgangen til mellomtrinnet, slik deres studie viste.

Videre kan dårlige rammer for overgangen mellom særskilt norskopplæring og ordinær opplæring, særlig ramme elevene med svakt ordforråd ifølge Kjelaas (2021), hvorav elever med god forståelse lettere tilegner seg ny kunnskap, som igjen gjør tilgangen til nye ord og økt forståelse lettere. Dette innebærer at elevene med svakere ordforråd må få støtte og hjelp i tilegnelsen av nye ord, slik at de kan forsøke på komme på nivå med jevnaldrende elever med utviklet ordforråd og forståelse. Siden all tidligere forskning belyser minoritetsspråklige elevers svakere utviklet ordforråd og forståelse, vil de også streve med å tilegne seg ny kunnskap og nye ord, og risikerer å havne i en negativ spiral, ifølge Kjelaas (2021). Lærere bør altså følge opp elevene og tilpasse undervisningen, også etter elevene har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik» i norsk. Oppfølging og tilpasset undervisning bør også gjelde for majoritetsspråklige elever med dårligere utviklet ordforråd enn andre jevnaldrende.

På grunn av den store variasjonen som kan befinne seg i et klasserom, slik denne studien viser, vil det være svært viktig hvordan lærere arbeider aktivt med ordforråd og forståelse hos elevene. Særlig i overgangen til mellomtrinnet er dette viktig, siden læreboktekstene ofte går over til flere fagtekster og elevene går fra å lære å lese, til å lese for å lære. Læreren bør både være oppmerksom på hvordan læreboktekster introduserer nye ord, og hvordan man selv introduserer nye ord.

7.4 Sammenfatning av diskusjon

Et av studiens hovedfunn er den store variasjonen i klasserommet i henhold til ordforråd og tekstforståelse. Variasjonen i klasserommet kan delvis, men ikke helt forklares med språklig bakgrunn. Elever med «tilstrekkeleg dugleik» i norsk har ikke nødvendigvis bedre ordforråd og tekstforståelse enn elever med tiltak om særskilt norskopplæring. Variasjonen i klasserommet tydeliggjør lærerens og læreboktekstenes rolle; ordforrådet avhenger av forståelsen i de fleste tilfeller. Det holder ikke å kun vurdere om elevene har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik» eller ikke. De lavfrekvente og svært lavfrekvente ordene bør lærere fokusere på i undervisningen, med særlig vekt på ikke-faglige ord. Det ser ut til at ordforrådet bør arbeides med over tid, siden elevene møter nye ord gjennom skolegangen, og ordforrådets viktige betydning for tekstforståelse.

8.0 Avslutning og videre forskning

Denne studien har undersøkt en gruppe 5.klassingers reseptive ordforråd gjennom BPVS II, og deres tekstforståelse og ordforståelse gjennom gjenfortellinger og ordforklaringer. Studiens hovedformål var å belyse variasjoner som kan befinne seg i et flerspråklig klasserom med både majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever, med og uten vedtak om særskilt norskopplæring, samtidig som betegnelsen «tilstrekkeleg dugleik» også har blitt belyst. Mer konkret har studien besvart tre forskningsspørsmål.

For å besvare studiens første forskningsspørsmål: *Hvilke eventuelle forskjeller er det mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers reseptive ordforråd*, benyttet jeg BPVS II. Selv om enkeltelever med norsk som førstespråk har et svakt ordforråd for sin alder, og skårer lavere enn andre jevnaldrende, fremstår det i denne studien klart at minoritetsspråklige elever generelt sett har et svakere ordforråd på norsk enn majoritetsspråklige. Enkelte minoritetsspråklige skårer betydelig under aldersadekvat nivå, noe som med stor sannsynlighet vil påvirke elevenes forståelse i undervisningen negativt. Det er i samsvar med tidligere studier.

Studiens andre forskningsspørsmål: *Hvilke ord ser ut til å være utfordrende for elevene? Hvilken rolle spiller for eksempel ulike ords frekvens inn på elevenes resultat?*, samsvarte også med tidligere forskning. Mange av ordene som hadde lav frekvens i NoWaC-korpuset var utfordrende for elevene, og mange av ordene med høy frekvens hadde de resektiv forståelse av, men dette gjaldt ikke for alle ordene da også andre faktorer påvirker (blant annet: elevenes språklige bakgrunn, individuell frekvens og sammensatte ords «gjennomsiktighet»). Mer detaljert ser man at fagord ikke ser ut til å være utfordrende for noen av elevgruppene selv om ordene hadde lav frekvens. Forståelsen av de ikke-faglige ordene derimot var sprikende på tvers av språklig bakgrunn. De minoritetsspråklige hadde liten forståelse av de ikke-faglige ordene, noe som igjen belyste tydelige forskjeller mellom elevgruppene.

Hovedfunnet på tredje forskningsspørsmål (*Finnes det noe relasjon mellom elevenes ordforråd og forståelse av enkelte læreboktekster?*) er at man kan se sammenheng mellom ordforråd og tekstforståelse hos de fleste elevene, slik også tidligere forskning viser. Hos elevene som enten har høyt reseptivt ordforråd eller lavt reseptivt ordforråd, kan man tydelig se en sammenheng i enten høy forståelse i både ordforråd og tekstforståelse, eller motsatt.

Man kan også antyde korrelasjon hos elevene som har relativt godt utviklet reseptivt ordforråd og viser tekstforståelse.

Denne studien bekrefter at det er en relasjon mellom elevers ordforråd og tekstforståelse. Den viser samtidig at alle forskjeller i datamaterialet ikke kun er avhengig av om elever er minoritetsspråklig eller majoritetsspråklige. Studien har også bidratt i diskusjonen om elevers «tilstrekkeleg dugleik» i norsk. Det er tydelig at det er viktig å jobbe med ordforråd over tid, og ikke kun vurdere om elevene enten har eller ikke har oppnådd «tilstrekkeleg dugleik».

En av hovedhensiktene tidlig i planleggingen av masteroppgaven, var å undersøke både elevene reseptive og produktive ordforråd for å undersøke korrelasjon mellom disse. Kun en liten del av deres produktive kompetanse ble synlig i denne studien, og ikke nok til å bedømme elevene på det. Det er også få studier som har undersøkt denne sammenhengen, og forslag til videre forskning er altså å undersøke om det er sammenheng mellom elevers reseptive og produktive ordforråd. Det vil også være interessant å se dette i lys av tekstforståelse, siden man enda tydeligere kan vite om det er tekstforståelsen eller deres produktive ordforråd som eventuelt setter en stopper i gjenfortellingene.

9.0 Litteraturliste

- Arntzen, R., Kvifte, B. H. & Hjelde, A. (2017) Andrespråkselevs møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn. *NOA. norsk som andrespråk* 33, 1, (s. 33–62).
- Backe-Hansen, E. (2009, 1.september). Barn. *De nasjonale forskningsetiske komiteer*. Hentet 22.02.2022, fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Biringvad, A. & Wold, A. H (2014) Østeuropeiske elever i naturfagstimen – en kaus-studie av ordforståelse. *NOA. Norsk som andrespråk*, 1, 74–103.
- Collier, V. P. & Thomas, W. P. (2002a) Reforming Education Policies for English Learners. *The State Education Standard*, 3 (1), 30–36). National Association of State Boards of Education.
- Collier, V. & Thomas, W. (2002b) *A National Study of School Effectiveness for Language Long-Term Academic Achievement*. UC Berkeley
- Cummins, J. (2008) *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. University of Toronto
- Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. & Burley, J. (1997) *The British Picture Vocabulary Scale*, Second Edition. Nelson Publishing Company.
- Enström, I. (2013) Ordforråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2.utg., s. 169–196). Studentlitteratur
- Eriksen, K. G, Grødem, S. K, Nodeland, T. S. & Sibeko, G (2020). *Arena 5 Samfunnsfag*. Aschehoug Undervisning.
- Golden, A. (2005) *Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Unipub.
- Golden, A. (2006) Minoritets elever og ordforrådet i lærebøker. I I. Lindberg & K. Sandwall. *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola* (s. 115–128). Göteborgs Universitet.
- Golden, A. (2017) *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4.utg.) Gyldendal Akademisk.

- Golden, A. (2018) Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randens (red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 190–213). Cappelen Damm Akademisk.
- Golden, A. (2021) Voksne innlæreres leksikalske profil. I M. Monsen & V. Påjaro (red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 68–89). Cappelen Damm Akademisk
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983) *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*, Senteret for språkpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Guevara, E. R. (2010) *NoWaC: a large web-based corpus for Norwegian*. Association for Computational Linguistics.
<http://www.hf.uio.no/iln/om/organisasjon/tekstlab/prosjekter/nowac/index.html>
- Hellman, C. (2017) Språkförståelse. I S. Norén (red.) *Lära barn att läsa* (s. 93–100). LegiLexi. lara-lasa_stora_komplett-webb.pdf (legilexi.org)
- Herkner, B. (2011) *Läsutveckling i årskurs 2–6 belyst genom standardiserade test och nationella provet i svenska i årskurs 3*. Stockholms Universitetet. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:410026/FULLTEXT01.pdf>
- Kjelaas, I. (2021). Ordforråd. I M. Nygård & C. Bjerke (red.) *Norsk boka 1* (2.utg., s. 97–116) Universitetsforlaget.
- Lervåg, A. & Aukrust, G. V. (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.
- Lindberg, I. & Kokkinakis, S. J. (2007) *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Institutet för svenska som andraspråk. Göteborgs universitet.
- Lyster, S.-A. H. (2009) Ordforråd og leseutvikling. I J. Frost (red.), *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis* (s. 231–252). Cappelen Akademisk Forlag
- Lyster, S.-A. H., 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)*. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Nation, I. S. P. (2013) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.

NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetiske komiteer. Hentet 22.02.2022, fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2010: 7 (2010) *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.

Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Persson, U.-B. (2017). Läsförståelse. I I S. Norén (red.) *Lära barn att läsa* (s. 93–100). LegiLexi. lara-lasa_stora_komplett-webb.pdf (legilexi.org)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Saville-Troike, M. (1984). What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *Tesol Quarterly* 18 (2), s. 199–219). [What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? on JSTOR](#)

Statistisk Sentralbyrå (2021, 16.desember). *Elevar i grunnskolen*. Tabell 3: Elevar med spesialundervisning, tal og del. <https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/statistikk/elevar-i-grunnskolen>

Thurmann-Moe, A. C., Bjerkan, K. M. & Monsrud, M.-B. (2012). Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. *NOA. Norsk som andrespråk*, 1, 5–23.

Utdanningsdirektoratet (2016) *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Rambøll. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>

Utdanningsdirektoratet (2021, 9.desember) *Hva er personopplysninger?*

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/personvern-for-barnehage-og-skole/hva-er-personopplysninger/#a169325>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>

Wold, H. A. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Rye (red.) *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (3.utg., s. 54–77). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Ordforråd og forståelse hos elever på 5.trinn* ”?

Jeg heter Eline Løkke og jeg studerer for å bli lærer. Jeg skal nå i gang med å skrive en masteroppgave, og jeg skulle gjerne hatt noen elever å forske på.

Derfor lurер jeg på om du vil være med på to oppgaver som blir gjennomført i løpet av skoledagen.

Min oppgave skal nemlig handle om ulike ord. Om hvilke ord 5.klassinger forstår og hvilke ord 5.klassinger bruker.



Håper at du har lyst til å være med!

Vennlig hilsen

Eline Heieren Løkke

elinehl@hiof.no

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet "Ordforråd og forståelse hos elever på 5.trinn"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge elevers ordforråd og forståelse på 5.trinn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet skal kartlegge ordforrådet til elever. Det blir brukt to ulike kartleggingstester av elevene: En kartleggingstest der elevene skal gjenfortelle en tekst og forklare betydningen av noen utvalgte ord, og en test der elevene skal koble ord til bilde.

Jeg ønsker å finne svar på «hvordan elevers ordforråd og forståelse i norsk er på 5.trinn?». Jeg ønsker å kartlegge hva elevene mestrer.

Dette forskningsprosjektet brukes kun i min masteroppgave på lærerutdanningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold ansvarlig for prosjektet, med veilederne Ida Larsson og Linda Evenstad Emilsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å ha med deg i mitt forskningsprosjekt fordi du oppfyller kriteriene til prosjektet. Elever på 5.trinn får spørsmål om å være med.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører to ulike kartleggingsprøver. Dette vil gjennomføres på skolen. Kartleggingsprøvene inneholder en gjenfortelling av en tekst og forklaring av noen utvalgte ord, samt en test der du skal kople riktig ord til riktig bilde. Det blir tatt lydopptak på kartleggingsprøven som innebærer å gjenfortelle. Deltakelsen i prosjektet vil ikke påvirke elevens vurdering i faget, og elevens skole/lærer får ikke vite den enkeltes besvarelse. Deltakelsen er frivillig og vil ikke påvirke elevenes forhold til skolen.

Dersom du som foresatt ønsker mer informasjon kan du/dere ta kontakt. Kontaktinformasjon står på neste side.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun prosjektgruppa (det vil si student og veiledere) som har tilgang til personvernopplysningene. Lydopptakene blir tatt opp på UiO sin Diktafon app. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du som deltaker blir ikke gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Da blir personvernopplysninger og opptak slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- *Høgskolen i Østfold* ved Eline Heieren Løkke elinehl@hiof.no (student),
Ida Larsson ida.larsson@hiof.no (veileder) eller Linda Evenstad Emilsen
linda.e.emilsen@hiof.no (veileder)
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen, line.m.samuelsen@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ida Larsson og Linda Evenstad Emilsen
(Veiledere)

Eline Heieren Løkke
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Ordforråd og forståelse hos elever på 5.trinn*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at _____ (navn) deltar i forskningsprosjektet.

Jeg samtykker til hans/hennes opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signatur, dato)

Vedlegg 3: Gjenfortellingstekst 1

Vikingene og livet etter døden

De fleste gjenstandene vi har fra vikingtiden, er funnet i graver. Vikingene begravde de døde med utstyr som de trodde man kunne komme til å trenge i livet etter døden. Derfor kan vikinggraver fortelle oss hva vikingene så på som verdifulle og nyttige ting. Det kan også hende at vikinger ikke bare tenkte på døden, men også ville imponere naboene ved å grave ned flotte og kostbare gjenstander. Å oppdage vikinggraver kan uansett fortelle oss mye om hvordan vikingene levde, og hva som var viktig for dem.



Kilde: Eriksen et al., 2020.

Vedlegg 4: Gjenfortellingstekst 2

Osebergskipet

Et av de mest berømte funnene fra vikingtiden ble gjort for litt over hundre år siden. Da ble en gravhaug på gården Oseberg i Vestfold åpnet. Inne i haugen fant arkeologene et vikingskip med flotte utskjæringer. Etter hvert som arkeologene gravde seg nedover i haugen, fant de flere og flere gjenstander. Det viste seg at Osebergskipet hadde blitt brukt til begravelsen til to kvinner.

Lenge trodde man at den yngste kvinnen var en dronning vi kjenner til fra sagaene, nemlig dronning Åsa. Den eldste kvinnen trodde man var en tjener eller trelle som hadde blitt lagt i graven for å holde dronningen med selskap.



Kilde: Eriksen et al., 2020.

Vedlegg 5: Inndeling av ordene i kvalitativ undersøkelse

Høyfrekvente ord (over 100.000 treff)	Mellomfrekvente ord (10.000-100.000)	Lavfrekvente ord 1000-10.000 treff	Svært lavfrekvente ord (under 1000 treff)
	Utstyr (43 807)	Kostbar (2 748) Gjenstand (8 488)	Trell (208) Arkeolog (664) Gravhaug (254)

Vedlegg 6: Inndeling av ordene i kvantitativ undersøkelse

Høyfrekvente ord (over 100.000 treff)	Mellomfrekvente ord (10.000-100.000)	Lavfrekvente ord 1000-10.000 treff	Svært lavfrekvente ord (under 1000 treff)
Oppgavesett 1:			
Hånd (105 745) Lese (264 652)	Katt (41 940) Hoppe (31 777) Buss (35 210) Drikke (43 155) Løpe (48 218) Port (11 189) Ku (11 273) Baby (19 401)	Traktor (3 834) Tromme (5 404)	
Oppgavesett 2:			
	Plante (20 522) Bonde (28 040) Danse (21 389) Hals (17 720)	Stige (4 127) Gjennomsiktig (2 773) Skilpadde (1 382) Pingvin (1 403) Stearinlys (1 552) Sirkel (4 043) Rede (4 010)	Spindellev (300)
Oppgavesett 3:			
Fullt/full (211 566)	Frukt (22 837) Læreren/lærer (75 902) Trene (72 926) Måle (40 402) Mynt (18 459)	Pakke inn (2513) Pil (5 717) Panda (1 432)	Lukte på (944) Skrelle (318) Klo (439)
Oppgavesett 4:			
	Grønnsak (14 560)	Borg (3 314) Diger (2 952) Væske (7043) Stupe (5857) Dryppe (2084) Teleskop (2047)	Hengelås (385) Nesebor (643) Tamburin (135) Pelsdyr (631) Røtter (62)
Oppgavesett 5:			
Trekke (121 669)		Bagasje (6 276) Tannlege (5 606) Rasende (5 117) Blink (6 433) Ørn (4 337) Kelner (1 677) Sump (1 817)	Begeistret (63) Røyskatt (260) Globus (478) Bikube (260)
Oppgavesett 6:			
Par (138 160) Komme (1 332 199)	Medisin (35 130) Intervjue (14 366)	Korn (9 358) Balkong (3 865) Pedal (3 206) Rovdyr (6 174) Forurens (4 447)	Snerre (159) Rørformet (42) Belg (344)
Oppgavesett 7:			

	Lenke (51 651) Hilse (14 212) Krets (11 968)	Oppblåst (1 765)/blåse opp (2542) Applauderte/applaudere (2100) Justerbar (1 340) Kollisjon (3 261) Næringsrik (1 673)	Hodebunn (775) Gjenopplivning (108) Gevir (277) Reptil (979)
Oppgavesett 8:			
Samarbeid (116 767)	Heve (25 274)	Sprøyte (3 363) Utslitt (3 733) Forelese (1 877) Isolasjon (4 513) Arktisk (3 601) Komponere (3 126) Seilfly (1 652)	Fantasidyr (15) Inngravere (261) Bregne (188)
Oppgavesett 9:			
Timer/time (218 728)	Forlate (40 987) Redskap (11 044)	Parallell (9 116) Omfavne (2 667) Søyle (2 447) Kvartett (1 359) Indikator (4 998)	Forfallent (1) Staffeli (136) Sitrusfrukt (232) Bufe (229)
Oppgavesett 10:			
	Skjerpe (11 734)	Konsumere (1 288)	Finne (på fisk) (0) Lykkeønsking (264) Silo (975) Denotasjon (20) Gjel (314) Agrikultur (17) Geriatrisk (67) Anorektisk (257) Aerodynamisk (382) Konkav (190)
Oppgavesett 11:			
		Eksteriør (824) Skalldyr (1 454) Radar (2 074) Krater (458) Spenn (2 591)	Perforert (58) Kaskade (86) Vagabond (210) Ballistisk (57) Obdusere (30) Sukkulent (10) Renovasjon (744)
Oppgavesett 12:			
		Antrekk (3 234)	Overhøвле (44) Belesset (0) Kulinarisk (319) Kjemiker (202) Girlander (28) Trinse (338) Sulky (91) Konvergere (41) Hydrant (15) Sentripetalkraft (8) Konveks (101)

Vedlegg 7: Godkjenning av NSD

11.05.2022, 13:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

236574

Prosjekttittel

Ordforråd hos flerspråklige elever på 5.trinn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for språk, litteratur og kultur

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ida Larsson, ida.larsson@hiof.no, tlf: 69608416

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Heieren Løkke, elinehl@hiof.no, tlf: 90218666

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.05.2022

Vurdering (1)

25.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 12.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61acd19f-9acd-4a70-aecb-29be29dc0f60>

1/2

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!