

Caroline Kise

# Utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser

Læreres arbeidsmåter for utvikling av ordforråd hos elever med norsk som andrespråk





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Caroline Kise

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Denne avhandlingen er en kvalitativ forskningsstudie. Gjennom individuelle intervjuer tar den for seg hvordan lærere i introduksjonsklasser arbeider med utvikling av ordforråd hos elever med norsk som andrespråk. Dataene er samlet inn gjennom intervjuer av fire forskjellige lærere med kompetanse og erfaring på området.

Temaet for oppgaven er viktig på den måten at det er flere skoler i Norge som har elever med norsk som andrespråk. Opplæringen må tilpasses etter elevenes behov, og ifølge opplæringsloven §2-8 (1998) har de rett til særskilt språkopplæring, til ferdighetene i norsk er tilstrekkelige nok til å følge ordinær undervisning. Kirsten M. Bjerkan forteller i sitt kapittel om Introduksjon: «Ordforråd og begrepsforståelse er grunnlaget for læring og for deltakelse i sosiale aktiviteter. Manglende eller mangelfull forståelse av enkeltord vil lett føre til misforståelser og at informasjon går tapt» (Bjerkan, Monsrud & Thurmann-Moe, 2013, s. 11). Dette presiserer viktigheten av arbeidet med utvikling av ordforråd, som er temaet for denne oppgaven.

Temaet i oppgaven blir belyst ved hjelp av tre forskningsspørsmål, i tillegg til problemstilling. Forskningsspørsmålene er med på å forme oppbygging av analyse, og de er utgangspunkt for hvordan jeg går frem for å besvare problemstillingen i slutten av oppgaven. Problemstillingen blir besvart gjennom relevant teori, analyse av datainnsamlingene og drøfting. Gjennom analysen kommer det frem at det er veldig individuelt hvordan lærere velger ut ord som elevene skal lære først. Lærerne har noe ulike utgangspunkt for utvalg av ord og ulike arbeidsmåter, men de har likevel et felles mål om at elevene skal tilegne seg tilstrekkelige ferdigheter i norsk. Ut i fra beskrivelsene til lærerne kommer det frem at de alle benytter OSV-metoden (Golden, 2014, s. 189) ved spontan ordlæring. Under kapittelet om drøfting vil lærernes svar sammenlignes og drøftes opp mot hverandre. Her vil også valgt teori for oppgaven trekkes inn.

Avslutningsvis forsøker oppgaven å oppsummere funn i form av tips til fremtidige lærere eller lærere som allerede jobber med elever som har norsk som andrespråk. Den er et bidrag til forskning på området ved at det kan gi lærere kunnskap innen temaet. I tillegg kan det gi lærere ideer til hvordan de kan gjennomføre undervisning, ved arbeid med ordforråd.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 <i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i> .....	7
1.2 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> .....	7
1.3 <i>Oppgavens innhold og avgrensinger</i> .....	8
1.4 <i>Begrepsavklaringer</i> .....	10
<b>2 Teorikapittel</b> .....	<b>11</b>
2.1 <i>Elever med norsk som andrespråk i skolen</i> .....	11
2.2 <i>Språkutvikling</i> .....	12
2.3 <i>Utvikling av et andrespråk</i> .....	13
2.4 <i>Ordlæring og ordlæringsprosessen</i> .....	14
2.4.1 <i>Stadier i ordlæringsprosessen</i> .....	15
2.5 <i>Utvikling av ordforråd i et andrespråkperspektiv</i> .....	16
2.5.1 <i>Inndeling av ordforrådet</i> .....	18
2.6 <i>Undervisning- og arbeidsmåter for utvikling av ordforråd</i> .....	19
2.6.1 <i>Planlagt ordundervisning</i> .....	20
2.6.2 <i>Spontan ordundervisning</i> .....	22
2.6.3 <i>Ulike hjelpemidler i undervisningen</i> .....	23
2.7 <i>Utvelgelse av ord</i> .....	23
2.8 <i>Tidligere forskning på feltet</i> .....	25
<b>3 Metodekapittel</b> .....	<b>28</b>
3.1 <i>Forskningsdesign</i> .....	28
3.2 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....	29
3.3 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> .....	29
3.3.1 <i>Semistrukturert forskningsintervju</i> .....	30
3.3.2 <i>Intervjuguide</i> .....	32
3.4 <i>Utvalg</i> .....	33

3.5	<i>Gjennomføring</i> .....	33
3.6	<i>Transkribering</i> .....	34
3.7	<i>Analyse</i> .....	34
3.8	<i>Validitet og reliabilitet</i> .....	36
3.9	<i>Etiske refleksjoner</i> .....	37
<b>4</b>	<b>Analyse av datainnsamlinger</b> .....	<b>39</b>
4.1	<i>Utvelgelse av ord</i> .....	39
4.2	<i>Arbeidsmåter for utvikling av ordforråd</i> .....	44
4.3	<i>Hjelpemidler i undervisning i arbeid med ordforråd</i> .....	46
4.4	<i>Spontan ordlæring</i> .....	47
<b>5</b>	<b>Drøfting av datainnsamling</b> .....	<b>50</b>
<b>6</b>	<b>Konklusjon</b> .....	<b>58</b>
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>60</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg</b> .....	<b>63</b>
8.1	<i>Dual isfjell-modell</i> .....	63
8.2	<i>Intervjuguide</i> .....	64
8.3	<i>NSD godkjenning</i> .....	65
8.4	<i>Infoskriv til deltakere</i> .....	67
8.5	<i>Samtykke fra deltakere</i> .....	69
8.6	<i>«Ordforrådet», frekvenstabell 1</i> .....	71
8.7	<i>«Ordforrådet», frekvenstabell 2</i> .....	72

# Forord

Aldri hadde jeg trodd at jeg skulle klare å gjennomføre deg, kjære oppgave. Med sykemelding, en helse som ikke spilte på lag, og pandemi, hadde jeg aldri trodd at du skulle bli ferdig til sommeren. I mars 2020 stengte hele samfunnet ned. Jeg tenkte at dette ville hjelpe meg til å komme i gang med masteren, og at jeg virkelig fikk brukt tiden godt. Slik ble det altså ikke. Jeg tror alle kjente på psyken under lockdown og strenge restriksjoner. Meg selv inkludert. Jeg merket at selv om jeg hadde massevis av tid, så var det vanskelig å komme i gang. Etter en lang sykemelding, ble formen endelig litt bedre, og viljestyrken tok overhånd. Jeg nektet å levere oppgaven senere enn fristen. Helsen var i boks, jobb var i boks, men så var det denne oppgaven da. Til slutt klarte jeg det. Nå sier jeg takk for nå. Det kommer til å bli rart at jeg ikke lenger må skrive på deg etter jobb, om kveldene, i helgene, hele tiden. Du har blitt en del av meg. Det har vært utrolig tungt, frustrerende, vanskelig, irriterende... Men samtidig har det vært spennende, interessant, inspirerende og morsomt.

Gjennom denne litt vanskelige og tunge tiden er det mange som har hjulpet meg og støttet meg. Med det ønsker jeg å rette en stor takk til veilederen min Veronica Pájaro: Takk for at du har holdt ut med meg. Takk for at du fortsatt hadde troen på meg da jeg hadde mistet den. Takk for all hjelp og inspirasjon du har gitt meg. Ønsker selvfølgelig også å takke deltakerne i studien. Uten dere ville det ikke blitt noe å undersøke. Videre ønsker jeg å takke kjæresten min som hele tiden har heiet på meg, og kommet med oppmuntrende ord. Du har betydd mye for meg under denne evig lange prosessen. Jeg vil også takke mine kjære, flotte medstudenter: Elisabeth, Krystiana, Anette, Silje og Sunniva. Uten dere hadde det aldri blitt noen oppgave. Dere har pushet, mast, satt krav og virkelig satt av deres egen tid (som dere egentlig måtte bruke på deres egen oppgave) til at jeg skulle klare det. Jeg tror ikke dere vet hvor mye skyld dere har i at jeg leverer denne oppgaven. Dere ga meg håp da jeg satt med utsettelsespapirer og tanken om å avslutte studiet, og jeg er evig takknemlig for det. Til slutt må jeg takke mine kjære venninner Silje og Kamilla, som uten å nøle, leste gjennom oppgaven for korrektur av språk. Tusen takk!

Røyken, 31.05.21

Caroline Kise

# 1 Innledning

Jeg står med en elev og venter på at taxien skal komme for å plukke hen<sup>1</sup> opp etter skolen. Vi står og snakker litt sammen før eleven begynner å mime noe med kroppen, samtidig som hen spør meg: «Hva heter sånn mann? Han står med hendene sånn». Eleven viser med hendene hva han mener (de er samlet åpne, som om man holder en bok). Hen sier videre: «Mann, også bok, også lese, masse, masse sitte der». Jeg forstår ikke helt hva eleven er ute etter, men engasjerer meg i det likevel da jeg synes at eleven på en god måte prøver å uttrykke noe. Videre bruker hen fingeren til å tegne et kors i luften. Før hen rekker å gjenta, sier jeg «kors?» og tegner et kors i luften. Det var ikke det eleven var ute etter, så hen forklarer igjen: «Mann, (hen viser med hendene at de holdes samlet foran seg), holde bok, lese bok, mange personer sitter der». Hen peker at det sitter mange mennesker foran mannen som tydelig leser i en bok. Eleven gjentar den samme forklaringen igjen, og jeg skjønner til slutt at eleven er ute etter ordet «prest».

Hendelsen ovenfor kan være hverdagen til mange barn i Norge. Elever med et annet morsmål enn norsk, har ikke lært seg alle de norske ordene enda. Selv om eleven ikke hadde det norske ordet for «prest», tok eleven i bruk andre strategier for å beskrive det. Gjennom miming og beskrivelser viser eleven at hen vet hva det er på morsmålet, så jeg er sikker på at jeg hadde fått svart dersom jeg hadde spurt om eleven kunne fortelle hva det het på morsmål. På den måten kunne eleven overføre kunnskaper fra morsmålet over til andrespråket ved at jeg fortalte eleven det norske ordet for «prest».

Som hendelsen over viser, har ordforråd en sentral rolle i andrespråklæring og i sosiale situasjoner (Bjerkan et al., 2013, s. 11). Selv om ordforrådet ikke er helt utviklet på norsk tok eleven likevel i bruk andre måter å formidle ordets betydning på. Gjennom miming forklarte eleven meg hvilket ord hen var ute etter og jeg forstod det etter hvert. Miming er en måte en kan ta i bruk for å forklare ord en ikke forstår, eller for å formidle hva et ord betyr (Golden, 2014, s. 174). Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser, hvor elevene har norsk som andrespråk. Opplæringsloven §2-8 (1998) forteller at elever med et annet morsmål enn norsk har rett til særskilt språkopplæring i grupper eller egne klasser. I denne oppgaven er fokuset rettet mot arbeidsmåter lærere bruker for å arbeide med utvikling av ordforråd hos elever i disse klassene, hvorav miming og konkrete handlinger er måter å gjøre det på.

---

<sup>1</sup> Jeg bruker pronomenformen «hen» for å anonymisere eleven det er snakk om.



## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det har vært utfordrende å forme en problemstilling som er konkret nok. Jeg har derfor utarbeidet en problemstilling som er noe åpen, men samtidig avgrenser den da fokuset er på elever i introduksjonsklasser, som nevnt innledningsvis. For å presisere innholdet i oppgaven, har jeg laget tre forskningsspørsmål, som presenteres nedenfor. Forskningsspørsmålene har bidratt til å utforme spørsmålene i intervjuguiden.

Problemstillingen vil belyses gjennom valgt teori, og ved hjelp av datainnsamlingene vil den bli besvart. Problemstillingen for denne oppgaven er:

*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*

Følgende forskningsspørsmål vil danne utgangspunkt for analyse av datainnsamlingene, og vil bli drøftet i forhold til aktuell teori i drøftingsdelen:

1. *Hvordan velger lærere ut ord elevene skal lære? Og hvorfor?*
2. *Hva slags arbeidsmåter benytter lærere seg av når de skal drive med utvikling av ordforråd?*
3. *Hvordan løser lærere den spontane ordlæringen som kan oppstå i undervisningssituasjoner?*

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema og problemstilling er det flere grunner til. Først og fremst fikk jeg jobb i en introduksjonsklasse og dette fikk stor betydning for meg. Jo mer jeg lærte, jo mer interessert ble jeg i temaet. Jeg føler ikke at jeg møter mange lærere med interesse for området, og jeg ønsker derfor å bidra med forskning for å skape et engasjement rundt dette. I tillegg er fortellingen i innledningen med på å danne interessen jeg har for denne oppgaven, og jeg mener selv at fortellingen får frem et viktig poeng. Jeg ønsker at oppgaven skal formidle tips til lærere som kanskje vegrer seg for denne typen undervisning. I tillegg vil jeg også fremme hvor spennende og ikke minst gøy det er å jobbe med elever som har norsk som andrespråk. Gjennom oppgaven vil det komme til syne hvor viktig ordforråd er for elevenes senere skolegang og deltakelse i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I tillegg kommer det frem i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter at opplæringen skal bidra til at elevene utvikler språklig selvtillit og trygghet (Utdanningsdirektoratet,

2020). Den formidler videre at opplæringen skal fremme og bidra til språklig utvikling i norsk språk, slik at elevene etter hvert kan følge den ordinære undervisningen og fagene som foregår på norsk. Opplæringslovens §2-8 (1998) om særskilt språkopplæring forteller noe om hva elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har krav på:

*Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. (...). Kommunen kan organisere særskilt opplæringstilbod for nykomne elevar i eigne grupper, klassar eller skolar (Opplæringsloven, 1998, §2-8).*

Det kommer frem i opplæringsloven §2-8 (1998) at elever med et annet morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring, som kan foregå i blant annet egne klasser. Temaet for oppgaven omhandler elever med norsk som andrespråk, og de går under denne loven. Dermed har elevene det er snakk om rett til særskilt norskopplæring. Studien retter fokus mot elever som har behov for denne opplæringen som foregår i egne klasser.

Med det er personlige interesser, læreplanens formuleringer og opplæringslovens §2-8 (1998) bakgrunn for valg av tema. Jeg synes det er viktig det læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter presiserer, og det er viktig at elever med norsk som andrespråk får en grunnleggende norskopplæring. Når de har opparbeidet seg ferdighetene i norsk som er nødvendige, er målet at de skal kunne følge den ordinære undervisningen. Siden kjerneelementene i læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter blant annet forteller at elevene «(...) skal lytte etter og gjenkjenne lyder, forstå norsk tale og utvikle ordforråd og begrepsapparat» (Utdanningsdirektoratet, 2020), fikk jeg den interessen av å finne ut av hvordan arbeid med utvikling av ordforrådet kan foregå.

### **1.3 Oppgavens innhold og avgrensinger**

Denne oppgaven består av flere kapitler og underkapitler. Kapittel 1 omhandler informasjon og beskrivelser om oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål. Her vil også bakgrunn for valg av tema bli beskrevet, og sentrale begreper oppgaven består av vil bli forklart her.

I kapittel 2 presenterer jeg teori om elever med norsk som andrespråk i skolen, språkutvikling generelt og hvordan et andrespråk læres. I tillegg blir ordlæring og ordlæringsprosessen presentert,

da ordlæring står sentralt for å lære språk. Når man lærer nye ord, utvider og utvikler man ordforrådet sitt. Dette vil jeg presentere ved hjelp av teori om utvikling av ordforråd i et andrespråkperspektiv. Deretter vil jeg gå inn på den didaktiske delen av arbeid med ordforråd. For at elevene skal lære ordene, er lærerne nødt til å gjøre dette i form av ulike arbeidsmåter. I tillegg må lærerne velge ut ord elevene skal lære, og her vil jeg presentere ulike utgangspunkt som lærere kan ta for å velge ut ord. Avslutningsvis i teorikapittelet trekker jeg frem tidligere forskning om utvalg av ord, arbeidsmåter og hjelpemidler innenfor arbeid med utvikling av ordforråd. Da benytter jeg Golden (2021), Oxford & Crookall (1990) og Schmitt (2008).

Kapittel 3 handler om valg av metode og begrunnelser for valget. I tillegg vil jeg beskrive gjennomføringen av studien. Jeg forklarer fremgangen og hvordan jeg har arbeidet under denne prosessen. Jeg vil også komme med refleksjoner rundt intervjuene jeg har gjennomført, forskjeller rundt fysiske og digitale intervjuer, og hvorvidt det påvirket studien at en av deltakerne var en kollega.

I kapittel 4 vil jeg analysere datainnsamlingene fra intervjuene. Analysene konkluderes ved hjelp av den teorien som er presentert. I tillegg vil egne tanker og refleksjoner som oppstod underveis i analyse-arbeidet komme her.

Drøftingen forekommer i kapittel 5. Her refererer jeg tilbake til problemstillingen og forskningsspørsmålene, for å organisere kapittelet. Jeg ser på hva de ulike lærerne i studien sier innenfor de ulike forskningsspørsmålene. Likheter og forskjeller vil komme til syne, innsamlingene blir satt opp mot teorien og de vil drøftes opp mot hverandre. For å innta forskerblikket, har jeg valgt å komme med egne refleksjoner og kritiske tanker rundt innsamlingene, og jeg reflekterer rundt det lærerne forteller generelt. Problemstillingen vil bli besvart i kapittel 6, hvor jeg vil komme med en konklusjon.

For å avgrense oppgaven har jeg valgt å fokusere på tre aspekter ved utvikling av ordforråd. Disse aspektene kommer til syne gjennom forskningsspørsmålene om utvalg av ord, arbeidsmåter og spontan ordlæring. Forskningsspørsmålene er utarbeidet for å avgrense oppgavens innhold og forme rekkefølgen til kapittelet om analyse. Forskningsspørsmålene vil bli belyst underveis i analysen og drøftingen. I problemstillingen kommer det frem at jeg er ute etter læreres arbeidsmåter, når det kommer til arbeid med elevene sitt ordforråd. I stedet for å fokusere på arbeidsmåter i ordinære klasser med elever med norsk som andrespråk, har jeg valgt å fokusere på elever med norsk som

andrespråk i introduksjonsklasser. I tillegg gjør jeg rede for arbeidsmåter innen eksplisitt undervisning, da det er direkte arbeid med ordforråd jeg fokuserer på.

## 1.4 Begrepsavklaringer

Gjennom de ulike delene i oppgaven vil jeg benytte meg av flere begreper tilknyttet temaet. De relevante begrepene ønsker jeg å gjøre rede for her. Begrepene blir kun forklart i følgende avsnitt, jeg vil ikke definere dem på nytt senere i oppgaven.

Først og fremst har jeg valgt å omtale barn som lærer seg norsk som *elever med norsk som andrespråk*. Med det mener jeg elever som har et annet morsmål enn norsk, og som er underveis i innlæringen av det norske språket. Når det kommer til barnet sitt *morsmål*, er det språket eller språkene som blir brukt hjemme. Enten om begge foreldrene snakker språket, eller bare én av dem. Morsmål er språket som foreldrene snakker sammen med barnet. Siden foreldrene kan komme fra forskjellige land og snakke forskjellige språk, kan et barn ha to eller flere morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Barnet sitt *førstespråk* er hovedspråket. Altså det språket som barnet selv benytter i muntlige og skriftlige situasjoner. Dette er som regel også det første språket barnet har lært. Det som derimot blir omtalt som barnet sitt *andrespråk*, er det språket barnet skal lære, eller holder på å lære i det miljøet barnet befinner seg i. Monsen & Randen (2017, s. 12) trekker frem at det ikke nødvendigvis alltid er slik at barnet behersker førstespråket eller morsmålet best i alle sammenhenger. I løpet av skolegangen kan det for flere elever med norsk som andrespråk, bli slik at de behersker det norske språket best i skolesammenheng, selv om dette er andrespråket til eleven (Monsen & Randen, 2017, s. 12).

Opgaven fokuserer på elever i introduksjonsklasser. Dette er egne klasser spesielt for grunnleggende norskopplæring, som også kommer frem i opplæringslovens §2-8 (1998). Videre i oppgaven vil det også dukke opp andre begreper som blir brukt for å omtale barn som har norsk som sitt andrespråk. Selv om begrepene er noe ulike, beskriver de fortsatt noe av det samme: *Språklige minoriteter* eller *minoritetsspråklige barn* blir beskrevet av Selj (2008, s. 16). Dette er elever eller barn som har vokst opp i et hjem hvor de snakker et annet språk enn norsk. Begrepet «flerspråklighet» vil også dukke opp i oppgaven. Dette er barn som vokser opp med to eller flere språk, «(...) og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag (...)» (Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, s. 49).

## 2 Teorikapittel

I dette kapittelet vil jeg presentere teori som er relevant i denne studien, og jeg starter kapittelet med teori om elever med norsk som andrespråk i skolen. Videre presenterer jeg teori om språkutvikling generelt, for deretter å gå inn på utvikling av et andrespråk. Deretter vil jeg presentere teori om utvikling av ordforråd i et andrespråksperspektiv, da dette er oppgavens tema. Siden et av spørsmålene i oppgaven omhandler hvordan lærere velger ut ord elevene skal lære, har jeg også tatt med hva teorien sier om dette. Oppgavens fokus er rettet mot arbeidsmåter lærere bruker i undervisning for arbeid med utvikling av ordforråd. Det var derfor naturlig å ta med teori om ulike undervisningsmetoder og arbeidsmåter. Når lærerne beskriver arbeidsmåter de bruker, snakker de automatisk om hjelpemidler de benytter seg av, og teori om dette er derfor også beskrevet i teorikapittelet. Teoriens relevans for oppgaven vil komme til syne underveis i dette kapittelet, ved at jeg hele tiden kobler på temaet for studien. Jeg ønsker å benytte teorien til å analysere datainnsamlingene under kapittel 4.

### 2.1 Elever med norsk som andrespråk i skolen

Som nevnt i innledningen (kapittel 1), er det mange skoler i landet vårt med barn og elever som har norsk som andrespråk. Mange barn i Norge har en hverdag som består av flere språk enn ett. Det består gjerne av et andrespråk i tillegg til språket barnet er oppvokst med, og kanskje vant med å bruke hjemme. Flere barn som kommer til Norge, kan ikke språket, når de skal begynne i barnehage eller på skolen. De begynner på skolen med et litt annet utgangspunkt enn de barna som har norsk som morsmål eller førstespråk. For eksempel må elevene tilegne seg de ulike fagene, i tillegg til å lære det norske språket. Elevgrupper det fokuseres på i denne oppgaven, ønsker jeg som nevnt å omtale som: *elever med norsk som andrespråk*.

Elever i skolen får regulert sine rettigheter gjennom opplæringsloven (Monsen & Randen, 2017, s. 12). Elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk, går innenfor denne loven (se kapittel 1.2). Dersom dette er tilfelle, har eleven rett til særskilt norskopplæring til deres ferdigheter i norsk er tilstrekkelige nok til å følge den ordinære opplæringen. Ved behov har disse elevene også krav på morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring, eller eventuelt begge deler (Opplæringsloven, 1998, § 2-8). Organiseringen av den særskilte språkopplæringen kan, som nevnt under kapittel 1.2, foregå på ulike måter. I denne oppgaven er fokuset rettet mot elever som går i introduksjonsklasser.

Språklige minoriteter eller elever med norsk som andrespråk følger, som nevnt innledningsvis, læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. Dette er et eget «sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal bidra til at elevene utvikler et godt og solid språklig grunnlag, for å gjøre dem i stand til å delta i sosiale prosesser og i ordinær opplæring. Opplæringen skal bidra til at elevene utvikler en språklig selvtillit og trygghet, og til å utvikle elevene sitt ordforråd, som er oppgavens tema. Dette kommer også til syne i kjerneelementene i faget, som beskriver at dette gir elevene muligheter til å utvikle språklige ferdigheter til kommunikasjon, utvikle kunnskap om hva det vil si å lære seg et nytt språk, utvikle både lese- og skriveferdigheter på norsk, samt utvikle og utvide ordforrådet i forskjellige fag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette blir trukket til denne studien ved at jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere arbeider for å utvikle ordforråd hos elever i introduksjonsklasser. Fokuset blir rettet mot arbeidsmåter lærere benytter, i tillegg til hvilke ord de velger ut at elevene skal lære. Det lærerne beskriver gjennom intervjuene, er ulike måter å arbeide med å utvikle ordforrådet til elevene på. Dette blir beskrevet og analysert under kapittel 4 senere i oppgaven.

## 2.2 Språkutvikling

Når det gjelder generell språkutvikling, begynner denne utviklingen helt fra et barn er født. Den tidlige kontakten med barnet spiller en rolle for den videre språkutviklingen. «Å lære språket er noe av det viktigste som skjer i et barns liv» (Høigård, 2019, s. 15). Språket hjelper oss til å forstå verden vi lever i, det hjelper oss til å forstå andre, og ikke minst gir det oss muligheten til å bli forstått. «Språket gir identitet og tilhørighet» (Høigård, 2019, s. 15). Det er en stor del av oss, og betyr mye for hvert enkelt menneske på grunn av blant annet dette med å forstå og å gjøre seg forstått.

I den første eller tidlige språkutviklingen, trekker Høigård (2019, s. 34) frem at den språklige kommunikasjonen avhenger av konteksten den befinner seg i. Dette betyr at samtalen foregår der man er og en samtaler om ting som finnes i omgivelsene som er «tilgjengelig gjennom sanseinntrykk» (Høigård, 2019, s. 34). Slike tidlige samtaler handler om å peke ut ting og gjenstander, og sette navn på dem (Høigård, 2019, s. 34). Dette forteller meg at språkutvikling generelt og andrespråkutvikling fokuserer på det kontekstavhengige språket og ord i nærheten som en kan se og kanskje berøre. Det Høigård (2019, s. 34) beskriver kan være et eksempel på en måte å jobbe med utvikling av ordforrådet på. Om dette er en måte lærerne jeg har intervjuet benytter seg av, vil komme til syne i den delen av oppgaven som handler om analyse av datainnsamlingene (kapittel 4).

## 2.3 Utvikling av et andrespråk

I det forrige kapittelet fokuserte jeg på språkutvikling generelt. I dette kapittelet ønsker jeg å gå inn på utvikling av et andrespråk, da det er tema for oppgaven. Kulbrandstad & Ryen (2018, s. 28) trekker frem at andrespråklæring er et stort felt og et komplekst fenomen. Det som står i sentrum for andrespråklæring er eleven som skal lære seg å beherske et nytt språk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Innenfor andrespråklæring finnes det flere ulike teoretiske retninger som beskriver og forklarer ulike syn på hva språk er og hvordan det læres. I min studie er ikke dette relevant da fokuset i oppgaven er rettet mot arbeid med utvikling av ordforråd. Disse teoriene blir derfor ikke trukket frem. Derimot ønsker jeg å presentere teori om andrespråklæring generelt, for å si noe om viktigheten ordforrådet har i andrespråkutviklingen.

Som nevnt i kapittel 2.1 er det mange barn i Norge og verden generelt, som vokser opp med fler enn ett språk. Det er noen barn som senere må tilegne seg ett nytt språk når de for eksempel flytter til et annet land, begynner i barnehagen eller på skolen. Barna er dermed nødt til å kunne to språk etter hvert, fordi de trenger det for å fungere i hverdagen – både hjemme og på skolen (Høigård, 2019, s. 137). Så fort et barn som ikke kan norsk begynner på norsk skole er barnet avhengig av å lære seg det norske språket, for blant annet å kunne kommunisere med læreren og andre medelever. Det er derfor viktig at andrespråket blir godt utviklet, slik at barnet både kan forstå den nye verden, uttrykke egne følelser og tanker, i tillegg til å forstå andre. Det er viktig at barnet mestrer dette på det nye språket som dominerer i det miljøet eleven befinner seg i. For å belyse dette har jeg valgt å stille spørsmål om hva slags ord lærerne velger ut at elevene skal lære og hvordan de videreformidler betydningen av ordene. Dette kan gi svar på hvordan lærere forbereder elevene på videre skolehverdag, men også senere i livet.

Språkene en elev bruker vil utvikle seg samtidig. Det betyr at samtidig som eleven utvikler andrespråket (norsk), vil også eleven sitt morsmål stadig utvikle seg. Dette foregår som en helhetlig utvikling (Høigård, 2019, s. 148). Når det kommer til språk, er det noe som er generelt og noe som er felles for alle språk. Det som er spesifikt og generelt for ett språk, må eleven lære, men det som er felles for alle språk, trenger ikke eleven å lære på nytt på andrespråket (Høigård, 2019, s. 148-149). Gjennom en modell beskriver Jim Cummins (Øzerk, 2016, s. 176) utviklingen av førstespråket og andrespråket til eleven (se vedlegg 1). Modellen heter dual isfjell-modell, og utviklingen av de to språkene presenteres gjennom to fjelltopper i ett felles isfjell. Den ene toppen representerer førstespråket og den andre toppen representerer andrespråket. Det som er over havoverflaten er det eleven kan uttrykke – altså uttale, ordforråd og grammatikk. Det under

havoverflaten er et felles fundament. Her ligger eleven sine ferdigheter og kunnskaper om verden rundt oss, erfaringer og begrepsferdigheter. Dette fundamentet er den basen som er felles for språkene. Selv om de to fjelltoppene kan se forskjellige ut på havoverflaten, utvikler språkene seg likevel samtidig, og har samme utgangspunkt i det felles fundamentet i bunn (Øzerk, 2016, s. 177). Deltakerne i denne studien henviser seg til en gruppe elever, og det er ingen av disse som er analfabet, ut i fra den informasjonen jeg har fått. Alle har og er oppvokst med et annet morsmål enn norsk. Dersom eleven får gode vilkår for å utvikle morsmålet sitt, kan eleven bruke det til å overføre kunnskapen til norsk. Dersom det er et begrep eleven allerede har lært og kan på sitt morsmål, trenger eleven bare ordet for det på norsk (Høigård, 2019, s. 149). Under analysen og drøftingen i kapittel 4 og 5, vil det komme til syne om dette er en måte lærerne benytter seg av. Bruker de for eksempel morsmålet for overføring av betydning av ord? Det vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Måten en kan overføre betydningen av ord fra det ene språket til det andre, som ble beskrevet i forrige avsnitt, kan knyttes til det mentale leksikonet som alle individer har. Både begrepssystemet og det leksikalske systemet, som det mentale leksikonet består av, er tett bundet sammen med hverandre (Golden, 2014, s. 156). Golden (2014, s. 157) trekker frem blant annet *samordnet organisering* og *underordnet organisering* av det mentale leksikonet. Den samordnende organiseringen handler om at språkene det er snakk om ikke blir holdt adskilt, og på den måten vil de føre til en utvikling av ett og samme begrepssystem, bestående av to leksikalske systemer. Altså et felles begrepssystem og to leksikalske systemer som tilsvarer de to språkene til eleven (Golden, 2014, s. 157). Dersom en elev bruker det ene språket til å lære et annet, slik som det er snakk om når det kommer til denne overføringsteknikken, utvikler eleven en underordnet organisering. Det vil si at innlæreren har et leksikalsk system fra før av, og at det oppstår et nytt leksikalsk system som da vil bli koblet til det allerede eksisterende. Ved hjelp av det mentale leksikonet og koblingene mellom ord, kan elever bygge flere inngangsporter til ordene, og det kan igjen bli enklere å finne og forstå ord (Golden, 2014, s. 158).

## 2.4 Ordlæring og ordlæringsprosessen

For å beherske et språk godt må man kunne mange ord, og ordforrådet spiller en viktig rolle. Monsen & Randen (2017, s. 77) trekker frem at ordforrådet har betydning for både lesing og leseforståelse, lytteforståelse, samtaleferdigheter og skriving. I læreplanen i grunnleggende norsk kommer det frem at faget skal utvikle elevenes ferdigheter og evner til å delta i samfunnet, med tanke på å gjøre seg forstått og forstå andre (Utdanningsdirektoratet, 2020).



Tilegnelse og innlæring av nye ord er noe som skjer både bevisst og ubevisst. Noen ganger kan det hende en må gå mer inn for å forstå et ord, andre ganger kan det skje automatisk. Innlæring av ord er en stor oppgave, og en prosess Golden (2014, s. 140) har valgt å dele inn i tre deler: «forståelsesprosessen, lagringsprosessen og gjenfinningsprosessen» (Golden, 2014, s. 140). For å lære et nytt ord må elevene først og fremst ha tilgang til det, noe som oftest skjer gjennom å lese eller høre det for første gang. Eller når en lærer for eksempel presenterer det for elevene. Videre må elevene kunne knytte ordet til et innhold, og det er her forståelsesprosessen oppstår (Golden, 2014, s. 140).

Gjennom analysen av datainnsamlingene, kommer det til syne hvordan lærerne i studien velger ord de skal introdusere for elevene. Deretter går de videre inn på hvordan de skal overføre betydningen av ordene til elevene, og hvordan de jobber med dette. Måten lærerne i studien beskriver dette på, vil i analysen kobles til Goldens (2014, s. 140) ordlæringsprosess.

#### 2.4.1 Stadier i ordlæringsprosessen

Når man arbeider med ordforråd, hører man om at vi mennesker har et passivt og et aktivt ordforråd (Golden, 2014, s. 143). Det passive ordforrådet handler om å kjenne til et ord, men som man ikke bruker selv. Det blir derimot omtalt som et aktivt ordforråd når det er snakk om ord en forstår og bruker. Med passivt og aktivt ordforråd forteller Golden (2014, s. 143) at det handler om den veien et ord går fra å være helt ukjent, til at en person gradvis gjenkjenner ordet, og etter hvert kjenner til ordet og selv kan bruke det. Likevel presiserer hun at dette ikke handler om en person kan eller ikke kan et ord. Denne måten å dele inn ordforrådet på kan beskrives på den måten at det viser til hvilke ord en person faktisk bruker og forstår, men som personen velger å ikke bruke, av ulike personlige grunner (Golden, 2014, s. 144). Dette betyr at det kan være tilfelle at en elev kan et bestemt ord, men bruker det bare ikke.

Dale (1965, s. 898) bruker fire stadier for å forklare elevens ordkunnskaper, som kan minne noe om hvordan Golden (2014, s. 143) beskriver det aktive og det passive ordforrådet, og hvordan ord starter som ukjente og deretter utvikles til å bli et ord en kan. Det første stadiet handler om at eleven verken har sett eller hørt ordet før. Det neste handler om at eleven har sett eller hørt ordet før, men ikke vet hva det betyr. Videre handler det om at eleven kan gjenkjenne ordet i kontekst og fortelle at det har med et spesielt tema å gjøre. Det siste og fjerde stadiet er at eleven kan ordet (Dale, 1965, s. 898). Jeg ser for meg at dersom lærere tar utgangspunkt i disse stadiene, vil de få et innblikk i

elevene sine kunnskaper og ferdigheter, når det kommer til ord. Kanskje tror lærerne at elevene kan ordet og er på det siste stadiet Dale (1965, s. 898) forteller om, mens eleven egentlig befinner seg på et tidligere stadiet. Dette tilfellet kan også være omvendt. Goldens (2014, s. 143) tanker om et passivt og aktivt ordforråd, og Dales (1965, s. 898) fire stadier kan være et hjelpemiddel for lærere, til å kartlegge hva elevene faktisk kan og forstår. I tillegg forklarer dette at arbeid med ordforråd er en lang prosess, hvor elevene ikke lærer ordet med en gang de hører det, men at det faktisk er flere stadier de må gjennom (Dale, 1965, s. 898). Monsrud beskriver i sitt kapittel om hvordan man kan tilrettelegge for utvikling av ordforråd at:

*Det å kunne et ord er ikke enten-eller. Barn kan forstå delvis eller kan ha en snever forståelse av ord. Ordet kan gjenkjennes i tale uten at barnet egentlig forstår hva ordet betyr. Det kan også leses tekster uten at det blir reflektert over ordenes betydning, og resultatet blir da usikker forståelse (Bjerkan et al., 2013, s. 130).*

Sitatet ovenfor forteller meg at det er viktig som lærer å kartlegge den ordkunnskapen elevene allerede har. Det er også viktig at lærere faktisk sjekker om elevene har lært ordet og selv kan bruke det, eller om de bare gjenkjenner det. Dette får frem tanker om at arbeid med ord og utvikling av ordforrådet er en prosess hvor man bør være nøye. Det er ikke nødvendigvis slik at man bare kan si et ord og forklare betydningen og forvente at det nå er lært. Hvordan lærere kan sjekke om elevene faktisk har lært ordet, kan bli gjort på flere måter. Gjennom analysen vil det komme frem om, og eventuelt hvordan, lærere sjekker forståelsen til elevene når det kommer til nye innlærte ord. Jeg tenker at denne delen av ordlæringen er ekstremt viktig, på den måten at elevene blant annet ikke skal henge etter, verken i introduksjonsklassen eller i ordinære klasser.

## **2.5 Utvikling av ordforråd i et andrespråksperspektiv**

Lærere som arbeider med elever med norsk som andrespråk, har en stor jobb foran seg når det handler om å utvikle ordforrådet og lære elevene nye ord. Det kom tydelig frem i forrige kapittel, gjennom beskrivelser av aktivt og passivt ordforråd og de fire stadiene. Elevene som vokser opp med flere språk, utvikler ordforrådet på alle de språkene (Øzerk, 2016, s. 133). Noen ord trenger elevene bare det norske ordet for, fordi de kan overføre kunnskaper fra morsmålet, slik som ble presentert i forrige kapittel. Dette kan bidra til å lette på andrespråkutviklingen (Høigård, 2019, s. 149). Dersom eleven for eksempel har forståelsen for begrepet «hund», trenger eleven bare det norske ordet for det. Dette forteller meg at lærere i skolen som arbeider med elever som skal lære seg norsk, bør kartlegge hva elevene kan på morsmålet. På den måten kan ordlæringen virke mer

effektiv. Lærere kan ut i fra det, vurdere om fokuset skal rettes mot ord eleven ikke vil støte på ofte, dersom ordlæringen av de mest vanlige ordene går litt raskere. I analysen vil det komme til syne hvilke utgangspunkt lærere tar for å velge ut ord elevene skal lære, i tillegg til hvordan de arbeider med dette.

I noen tilfeller kan barn utvikle et splittet ordforråd fordi den kommunikative utviklingen foregår samtidig som utviklingen av ordforrådet. Et splittet ordforråd handler om at barnet utvikler ett ordforråd og språk som er utviklet og lært hjemme, mens det andre er utviklet og lært i skole eller barnehage (Bjerkan et al., 2013, s. 67). Det er her skillet mellom skolespråk og hverdagspråk kommer inn. Det handler om det skillet som kommer til syne ved ordlæring, og hva slags ord elevene lærer seg hjemme og på skolen. Det kan også her komme til syne hvilke ord elevene mestrer å bruke på de ulike språkene. Gjennom analysen senere i oppgaven, vil det bli presentert eksempler på hvordan lærere jobber med ordforråd. Det vil også komme frem om lærerne fokuserer på skolespråket eller hverdagspråket, når de først skal lære elevene nye ord.

Cummins (Monsen & Randen, 2017, s. 83) snakker om to typer språkkunnskaper som på en måte kan knyttes til skolespråk og hverdagspråk. Den første kaller han for Basic Interpersonal Communication Skills (BICS). Den omhandler språkkunnskapen elevene trenger for å gjøre seg forstått av andre og for å forstå andre. Samt det språket elevene trenger i for eksempel lek med andre barn. Dette kan også innebære enklere samtaler som handler om det hverdagslige i eleven sitt liv. Den andre språkkunnskapen Cummins (Monsen & Randen, 2017, s. 83) trekker frem, heter Cognitive Academic Language Proficiency (CALP), som handler om det mer akademiske språket. Det er språket som krever en mer språklig presisjon. CALP blir opplevd mer abstrakt og krever mer språkkunnskaper enn det BICS krever. Beskrivelsene forteller oss at CALP kan knyttes til det omtalte skolespråket, og BICS trekkes mer mot hverdagspråket (Monsen & Randen, 2017, s. 83).

Disse språkkunnskapene er trukket inn i oppgaven grunnet svar som har kommet frem i studiens intervjuer, da jeg stilte spørsmål rundt utvelgelse av ord. For å sammenligne svarene ønsker jeg å trekke inn disse språkkunnskapene slik at det kan benyttes som argumenter i drøftingen. Det vil i tillegg komme til syne i analysen at lærerne beveger seg innenfor begge disse språkkunnskapene, på grunn av valgene de forteller at de gjør når de arbeider med ordforråd. Ord lærerne for eksempel velger ut, er med på å danne et grunnlag for hver av de ulike språkkunnskapene; BICS og CALP (Monsen & Randen, 2017, s. 83).

### 2.5.1 Inndeling av ordforrådet

Når det kommer til det norske ordforrådet, finnes det flere måter å dele inn og organisere det på. I følgende avsnitt vil jeg gjøre rede for noen av inndelingene Golden (2014, s. 38) beskriver. I tillegg vil jeg gå inn på dette hun forteller om relasjoner mellom ord, da dette er relevant for min oppgave. Ett av forskningsspørsmålene i oppgaven tar for seg hvordan lærere velger ut ord elevene skal lære, og inndeling av ordforrådet og relasjoner mellom ord er ulike utgangspunkt som lærere kan benytte seg av som grunnlag for å velge ut ord elevene skal lære. På grunn av spørsmål om utvalg av ord i intervjuene, vil det i analysen komme frem hva de ulike lærerne tar utgangspunkt i, når de selv velger ut ord elevene skal lære.

Den mest vanlige måten å dele inn ordforrådet på, er å dele inn i ordklasser. I tillegg kan det også «(... være basert på formkriterier, brukskriterier, sjangerkriterier og semantiske kriterier eller være en blanding av flere typer kriterier (slik som inndelingen i ordklasser)» (Golden, 2014, s. 38). Å dele ordforrådet etter ordklasser er svært vanlig, og det handler om å definere og sortere ordene ut i fra en rekke kriterier. Dette kan for eksempel være kriterier som sier noe om at et ord kan bøyes eller ikke. Å dele ordforrådet inn etter frekvens, er også en måte å gjøre det på. Det handler om å se på hvor mye et ord blir brukt i for eksempel tekster (Golden, 2014, s. 44). For å finne ut av dette, finnes det ulike frekvenslister som måler ordenes frekvens og oppretter lister som viser hvilke ord dette er. Under analysen og drøftingen trekker jeg inn eksempler på frekvenslister som forteller hvor høy frekvens ulike ord har. Jeg benytter meg da av databasen «Ordforrådet» (Lind, Simonsen, Hansen, Holm & Mevik, 2013).

I tillegg til ordklasser og frekvens, kan ordforrådet deles inn etter innholdsord og funksjonsord (Golden, 2014, s. 43). Innholdsordene er de ordene som har et tydelig innhold, og funksjonsordene er derimot ord som ikke har så mye innhold. Under innholdsord finner en ofte ord som substantiv, verb og adjektiv, som er ulike ordklasser (Golden, 2014, s. 43). De resterende er funksjonsord og «De viser snarere forholdet mellom innholdsordene i setningen (...)» (Golden, 2014, s. 42), enn å gi oss mye informasjon om betydning. I undervisningssammenheng blir fokuset ofte rettet mot ordene med tydelig innhold, og funksjonsordene blir ofte utelatt (Golden, 2014, s. 42).

Etter arbeid med analysene av datainnsamlingene, kommer det frem at lærerne i studien fokuserer på innholdsord. Likevel er funksjonsordene ofte viktige å lære og forstå, for å få med seg innholdet i en tekst. Ord som «derfor», «fordi», «likevel» og «derimot», er ord som blir trukket frem av Monsen & Randen (2017, s. 81) som eksempler på funksjonsord. Disse vil ha stor betydning for å

forstå innholdet i en tekst på den måten at de formidler mye informasjon helhetlig, selv om de ikke forteller oss like mye når de står alene. Funksjonsordene forekommer også på lister av høyfrekvente ord, da dette er ord som ofte finnes i tekster. Jack C. Richards (1974, s. 75-76) trekker frem viktigheten av ordenes spredning, og i intervjuene kommer det frem at lærerne ofte tar utgangspunkt i dette. Det Richards (1974) formidler, forsterker det Monsen & Randen (2017, s. 81) trekker frem om at elever bør lære funksjonsord i tillegg, fordi det er nødvendig for å forstå innholdet i en tekst. Når vi ser at funksjonsordene ofte forekommer på lister av høyfrekvente ord, betyr det at ordene ofte forekommer i tekster, og de bør få et visst fokus i ordlæringen.

Videre forklarer Golden (2014, s. 54) at ordforrådet kan deles inn etter betydning av ordet. Dette vil da være «en semantisk inndeling av ordforrådet» (Golden, 2014, s. 54) slik at ordene deles i de domene eller situasjonene de tilhører. Ord som *mat*, *vær*, *kroppen* og *sykdom*, er eksempler på inndeling etter betydning, eller en semantisk inndeling av ordforrådet (Golden, 2014, s. 55). På samme måte som ord kan bli delt inn i domener eller situasjoner de tilhører, kan noen ord også bli delt inn eller bli organisert inn i hierarkier. «Gruppene av ord blir delt inn i mindre grupper eller innordnet mer generelle grupper» (Golden, 2014, s. 59). Et eksempel på dette er ordet *frukt*, hvor frukt er det overordnede ordet. De underordnede ordene til frukt er for eksempel eple og pære. Ord som dette er hyponymer til frukt (Golden, 2014, s. 59). Dette er ord blir som kalt basisord, og de blir ofte lært tidlig. Dette er fordi de er mer konkrete, enklere å forestille seg og de tilhører den mer sentrale delen av ordforrådet (Golden, 2014, s. 59). At dette er ord som ofte blir valgt ut og lært tidlig, vil synliggjøres i analysen gjennom lærernes svar på spørsmål om hvordan de velger ut ord elevene skal lære og hvorfor.

## **2.6 Undervisning- og arbeidsmåter for utvikling av ordforråd**

Når lærere skal arbeide med utvikling av ordforråd hos elever med norsk som andrespråk, vil det gjennom analysen komme frem at det er flere måter å organisere det på. Under kapittel 2.4 om ordlæring og ordlæringsprosessen, kommer det frem at innlæring av ord er en stor prosess, bestående av flere deler (Golden, 2014, s. 140). Denne prosessen skal elevene gjennom når de lærer ord, og det er lærerens ansvar å tilrettelegge for at dette skjer.

Når det kommer til undervisning, skiller man mellom to ulike undervisningsmetoder; implisitt og eksplisitt (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Eksplisitt undervisning handler om å vise ved eksempler hvordan noe brukes, for eksempel et ord eller en grammatisk regel. Det handler om å videreføre reglene gjennom konkrete eksempler, slik at den som lærer språket på den måten

ubevisst tilegner seg trekk ved det grammatiske systemet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39). Det er vanskelig å gjøre rede for arbeidsmåter innen den implisitte undervisningen, derfor velger jeg å gjøre rede for undervisningsmåtene som går under eksplisitt undervisning, som er den mer direkte måten å arbeide med det på (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 39)

Når lærere skal arbeide direkte med innlæring av ord og utvikling av ordforråd, finnes det flere måter å gjøre dette på. Lærerne må velge ut ord elevene skal lære (se kapittel 2.7), for deretter å introdusere dem for elevene og vise til eksempler. Videre må læreren på en eller annen måte hjelpe elevene til å knytte ordet til et innhold, og sørge for at elevene forstår ordet og kan bruke det selv (Golden, 2014, s. 140). Hvordan lærere kan knytte ord til innhold og danne en forståelse for elevene, vil bli presentert i denne delen av oppgaven ved hjelp av teori. Under analyse og drøfting vil det derimot komme frem beskrivelser av hvordan lærerne i studien forteller at de gjør det.

Når det kommer til undervisningsmåter for å arbeide med ordlæring, skiller Golden (2014, s. 189) mellom planlagt og spontan ordundervisning. Jeg ønsker å finne ut av hvordan lærere arbeider for å utvikle ordforrådet til elevene, og jeg vil vite hvordan de planlegger og gjennomfører undervisningen. I tillegg er den spontane ordlæring viktig, da det ofte er slik at elever rekker opp hånden for å spørre om hva et ord betyr. Dette kan være et ord læreren ikke har forutsett eller planlagt, og dersom læreren velger å forklare dette ordet, oppstår det en spontan ordundervisning. Jeg vil derfor komme med Goldens (2014, s. 189) beskrivelser av både planlagt og spontan ordundervisning i følgende kapittel; 2.6.1 og 2.6.2.

### 2.6.1 Planlagt ordundervisning

Lærere som arbeider med elever som ikke kan det norske språket så godt, vil nok etter egne erfaringer, automatisk tilpasse det ved å snakke saktere, tydeligere og ordene man velger er kanskje mer bevisst valgt ut. Planlagt ordundervisning er når undervisningsmateriellet legger opp til ordlæringen (Golden, 2014, s. 189). Dette kan for eksempel være ved å ta utgangspunkt i en lærebok som forklarer et opplegg, og ved noen tilfeller allerede har plukket ut ord som kan være relevant å fokusere på. Her vil fokuset bli rettet mot ord som forfatterne av boken har trukket frem som viktige, og som bør bli forklart, med tanke på for eksempel leseforståelse.

En annen måte er å ta utgangspunkt i et tema, hvor lærerne kanskje allerede har erfaringer med ord som er nødvendige eller som de selv mener er nødvendig å starte med. Ved planlagt undervisning

har læreren på en eller annen måte på forhånd, plukket ut ord, og planlagt hvordan ordenes betydning kan bli overført til elevene. Det finnes flere arbeidsmåter å anvende når det er snakk om planlagt ordundervisning, og det finnes flere aspekter innenfor ordforrådet en kan velge å fokusere på. Lærere jobber forskjellig ut i fra hva de ønsker å oppnå med ordlæringen. Om det er å huske ordet, lære ordet for å sikre leseforståelsen, for å forberede elevene på ordinære klasser eller for å delta i sosiale prosesser.

Golden (2014, s. 189) beskriver arbeidsmåter som fokuserer på arbeid med ordforråd i forbindelse med leseforståelse og i ulike fag. Et eksempel på dette er at når en lærer skal ta ordvalg, kan det være en idé å ta for seg noen spørsmål som omhandler hvor viktig ordet er i den teksten den er skrevet i, og hvor vanlig ordet er i andre sammenhenger. Her blir fokuset om ordvalg rettet mot teksten elevene skal lese, og læreren velger ut ord etter hvor ofte de forekommer og hvor viktig de er, for å forstå innholdet i teksten (Golden, 2014, s. 189). *Den direkte metoden* til Golden (2014, s. 173), fokuserer derimot mer på det muntlige, og det å snakke det som er målspråket. Først og fremst blir det trukket frem at ordene som elevene skal lære her er dagligdagse, og som fint kan anvendes i klasserommet. De valgte ordene blir forklart på målspråket (norsk). Golden (2014, s. 173-174) trekker frem at ved slike måter å drive ordlæring på, kan det brukes ulike hjelpemidler. Dette kan for eksempel være hjelpemidler som bilder, miming og tegninger (se mer om ulike hjelpemidler under kapittel 2.6.3).

Videre er det utarbeidet en metode lærere kan bruke dersom elevene er helt nye med det norske språket, noe som er relevant med tanke på oppgavens tema. Elevene i denne studien går i introduksjonsklasser, og de går der for å tilegne seg ferdigheter i norsk. Det kan derfor være tilfelle at denne metoden ofte blir benyttet. Metoden kalles TPR-metoden og står for «total, physical response» (Høigård, 2019, s. 155). Metoden innebærer at elevene skal svare med hele kroppen, når de får et spørsmål eller en utfordring. Elevene trenger ikke å bruke språket for å svare, de trenger bare å vise det med kroppen. Ordlæring gjennom konkrete handlinger kommer også frem av Wold (2008, s. 214) som en metode lærere kan bruke for å forklare ord. Det handler om å demonstrere med kroppen og vise med bevegelser hva et ord betyr. Denne måten kan kanskje bidra til at ord huskes bedre, kanskje fordi elevene da husker bevegelser de har gjort (Wold, 2008, s. 214).

Når det er snakk om å huske ord man lærer, snakker Høigård (2019, s. 154) om at repetisjon er særdeles viktig og hun presiserer: «Alle språkinnlærere trenger et visst antall repetisjoner av ord for at de skal feste seg» (Høigård, 2019, s. 154). Det er viktig å repetere ord elevene lærer, flere ganger

i løpet av en dag, en uke eller en måned og lignende. Under intervjuene forteller lærerne at repetisjon er viktig, men de beskriver ikke hvordan de arbeider med repetisjon. På grunn av dette og at studien fokuserer på hvordan lærere jobber, har jeg ikke trukket dette noe mer inn i oppgaven.

## 2.6.2 Spontan ordundervisning

Dersom det, som nevnt innledningsvis i kapittel 2.6, dukker opp elever som spør hva enkelte, uforutsette ord betyr og lærer begynner med en forklaring, oppstår det spontan ordlæring (Golden, 2014, s. 189). Uansett hvor godt en lærer har planlagt et undervisningsopplegg tilpasset nivået til elevene, kan det likevel dukke opp ord elevene ikke forstår, og som de kanskje vil stille spørsmål ved. I denne studien ønsker jeg å finne ut hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser, og jeg ønsker også å rette et fokus mot den spontane ordlæringen, som skjer svært ofte. Jeg ønsker å få en innsikt i hvordan lærerne arbeider når det skjer noe uforutsett. Dette vil også kanskje bidra til å se på hvordan lærere egentlig jobber med nye ord, og det er interessant å se på hvordan den spontane ordlæringen løses. Om de bruker noe av de samme arbeidsmåtene som i den planlagte ordundervisningen, vil synliggjøres i analysen.

Seal (Golden, 2014, s. 189) forklarer en metode kalt de tre C-er, som er en metode som brukes for å overføre betydningen av ordet til elevene, og den forbindes ofte med spontan ordlæring. På norsk kalles den OSV-metoden, og det er den oversettelsen jeg velger å bruke i denne oppgaven fordi oppgaven er på norsk. Den handler om å *overføre* (O) betydningen av ordet til elevene på en eller annen måte. Deretter er det lærerens oppgave å *sjekke* (S) at elevene har forstått betydningen, og til slutt handler det om å *videreføre* (V) ordet til andre kontekster, eller til elevenes egne erfaringer. Mestrer elevene det metoden beskriver vil det forsterke forståelsen av ordet (Golden, 2014, s. 189). Dersom en lærer benytter denne metoden vil læreren kanskje kunne oppnå alle de prosessene elevene må gjennom for å lære seg et ord, som blir beskrevet av Dale (1965, s. 898) under kapittel 2.4.1 om *Stadier i ordlæringsprosessen*. Elevene har fått tilgang til ordet når de selv oppfatter det, det vet vi ved at elevene spør om betydningen. Videre må læreren, spontant, forsøke å forklare betydningen til ordet, og på en eller annen måte overføre dette til elevene. Til slutt kan læreren, ved bruk av OSV-metoden, sjekke om elevene har forstått ordet. OSV-metoden beskriver ikke hvordan lærere kan sjekke at elevene har forstått ordet, men i analyse-delen vil det komme frem hvordan de fire lærerne i studien gjør det. Selv om denne metoden er spesielt beskrevet for spontan ordlæring, vil det likevel komme frem under analysen at lærerne gjør dette også i planlagt undervisning.



### 2.6.3 Ulike hjelpemidler i undervisningen

Når jeg har snakket med lærerne i intervjuene og bedt de forklare hva slags arbeidsmåter de benytter i undervisningen, kommer de automatisk inn på hjelpemidler de bruker. Når lærere i skolen skal drive med undervisning, er det normalt at de benytter seg av ulike typer hjelpemidler. Dette er for eksempel lærebøker eller annet utstyr. De fleste skoler har lærebøker i form av litteratur. I tillegg er det flere lærere som velger å benytte seg av andre hjelpemidler i undervisningen, «(...) som for eksempel konkreter, plansjer, lesehefter, spill, digitale ressurser med mer» (Sørensen & Lyngsnes, 2017, s. 169). Hvilke hjelpemidler lærerne i denne studien bruker, kommer først frem i analysen.

Som nevnt ovenfor er konkreter et av eksemplene lærere benytter som hjelpemiddel i skolen. «Konkretiseringsmaterieell er konkrete gjenstander som brukes aktivt og pedagogisk fundert i undervisningssammenheng for å fremme læring, og konkreter regnes (...) som viktige og nødvendige i skolehverdagen» (Sørensen & Lyngsnes, 2017, s. 170). Bruken av konkreter kan åpne opp for at elevene kan benytte seg av flere sanser samtidig. Det vil skape en bredere sanseerfaring enn det en lærebok for eksempel vil gjøre. Hvordan det vil åpne opp for at elever kan bruke flere sanser samtidig, vil det komme eksempler på i analysen (kapittel 4).

Selv om Sørensen & Lyngsnes (2017, s. 173) trekker frem hvor viktig bruken av konkreter er, er det likevel viktig å tenke over at en må være klar over hva en ønsker å oppnå med bruken av konkreter. Konkreter gir også en mulighet til å variere undervisningen, og det gir muligheten til å møte det samme temaet og de samme ordene på forskjellige måter (Sørensen & Lyngsnes, 2017, s. 172). I drøftingen vil jeg komme tilbake til bruken av hjelpemidler i undervisningen. Jeg har ingen teori som beskriver hvilke hjelpemidler som fungerer best, men i drøftingen ønsker jeg å drøfte de ulike hjelpemidlene som lærerne bruker opp mot hverandre, og jeg vil forsøke å gjøre en vurdering av dem.

## 2.7 Utvelgelse av ord

Når det er snakk om den didaktiske delen av arbeid med ordforråd, og hvordan lærere gjør dette, har de ulike arbeidsmåter de benytter i undervisning. I forrige kapittel (2.6) presenterte jeg eksempler på arbeidsmåter innen for den eksplisitte undervisningen. For at lærerne skal lære bort ord til elevene, er de nødt til å velge ut ord. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å se på hvordan teorien forteller at lærere kan velge ut ord elevene skal lære. Utvelgelse av ord kan være en utfordrende

oppgave, og det som kan virke mest utfordrende, ifølge Hatch & Brown (1995, s. 405), er det å finne de mest grunnleggende ordene elevene bør starte med å lære. Ordenes frekvens, som nevnt under kapittel 2.5.1, kan være et eksempel på hvilke ord lærere kan ta utgangspunkt i, noe som kommer til syne i analysen. I neste avsnitt ønsker jeg å trekke frem andre utgangspunkt lærere kan ta, når de skal velge ut ord.

Ifølge Golden (2018, s. 191) er det hensiktsmessig å dele inn ord i å sortere dem i for eksempel motsetningspar. Hun trekker frem eksempler som: «konkrete og abstrakte ord, fagord og dagligdagse ord, innholdsord og funksjonsord (...)» (Golden, 2018, s. 191). Når lærere skal velge ut ord, er dette et utgangspunkt som er mulig å bruke. Siden jeg beskrev innholdsord og funksjonsord i kapittel 2.5.1, ønsker jeg ikke å gå inn på disse her. Derimot vil jeg gå nærmere inn på fagord og dagligdagse ord (Golden, 2018, s. 191). Under kapittel 4 om analyse av datainnsamlingene, vil det komme til syne at lærerne i studien også tar utgangspunkt i fagord og dagligdagse ord (Golden, 2018, s. 191), når de skal velge ut ord elevene skal lære.

Fagord er ord som tilhører fagene i skolen, fagspesifikke ord forekommer hyppigere i ett fag enn et annet. Ordene er ofte svært nødvendige å forstå, for å kunne forstå innholdet i en tekst (Golden, 2018, s. 200). Dette er ord lærere ofte trekker frem i undervisningen for å forklare og gjøre forståelig for elevene. Som nevnt under kapittel 2.5 om utvikling av ordforråd i et andrespråksperspektiv, kommer det frem at elever fort kan oppnå et splittet ordforråd. Dette skillet kan komme tydelig frem ved ordlæringen, da en kan skille mellom fagord og ord som det blir regnet med at elevene kjenner til fra før av og som ofte er lært hjemme (Golden, 2018, s. 200).

Tekster kan i tillegg inneholde ord som ikke blir sett på som fagord, og som derfor kanskje ikke blir forklart i undervisning. Golden (1984, s. 170) trekker frem de egentlige fagordene, og de ordene som tilhører det allmenne ordforrådet, men hvor frekvensen er høyere i spesielle typer tekster, som for eksempel fagtekster. Ord som dette blir omtalt som ikke-fagord eller førfaglige ord. De kan opptre og være sentrale i flere fag, og de blir derfor ikke alltid regnet som fagord, som lærere da ville trukket frem i undervisning, enn om de ble sett på som fagord (Golden, 1984, s. 173). Tre av elevgruppene det fokuseres på i denne studien kan ikke mange ord fra før av. De har kanskje nylig ankommet Norge og skal til å lære seg grunnleggende norsk. Hvorvidt en da kan se dette skillet vil være noe usikkert og utfordrende, for lærerne har kanskje ingenting å sammenligne med.

De ordene som blir omtalt som dagligdagse ord, er ord som blir brukt i hverdagspråket (Monsen & Randen, 2017, s. 85). Utviklingen av et funksjonelt språk som elevene trenger for blant annet enkle samtaler, vil forekomme ved hjelp av de dagligdagse ordene (Monsen & Randen, 2017, s. 86). Det funksjonelle språket det er snakk om, er for eksempel hverdagssamtaler, samtaler i lek, eller enkle samtaler som foregår i klasserommet. Hverdagspråket med dagligdagse ord er viktig, men det vil ikke være tilstrekkelig nok for det språket elevene trenger i skolesammenheng (Monsen & Randen, 2017, s. 85). Denne diskusjonen vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven under kapittel 5 om drøfting.

I stedet for å ta utgangspunkt i for eksempel fagord eller dagligdagse ord (Golden, 2018, s. 191), kan man, som Hatch & Brown (1995, s. 405-406) beskriver, ta utgangspunkt i et tema, og bygge videre på dette for å utvide ordforrådet. De forklarer at lærere for eksempel bruker *denne* rekkefølgen når de skal lære elevene ord: klasserommet, skolen, hjemme, kommunen og jobb, for senere å gå til de litt større og mer abstrakte temaene (Hatch & Brown, 1995, s. 406). Denne måten å jobbe på tar hele tiden utgangspunkt i noe konkret. Det starter med klasserommet som elevene befinner seg i (se kontekstavhengig språk under kapittel 2.2), for deretter å bygge videre på det, og gå til neste temaet som handler om det samme, men som omfatter mange flere ord. På denne måten starter en på et litt enklere nivå, med tanke på ordvalg. Deretter utvider en videre med nye ord, som kanskje fortsatt er innenfor det samme temaet. Dette kan minne om det Golden (2014, s. 59) forteller om hyponymer. En kan starte eller ta utgangspunkt i et tema og trekker deretter ut hyponymer som hører til. Når jeg stiller spørsmål i intervjuene om hvordan lærerne velger ut ord elevene skal lære, kommer det frem at tema er et av utgangspunktene som blir nevnt. Det starter med et overordnet tema, hvor ord som hører til blir trukket frem og forklart.

## 2.8 Tidligere forskning på feltet

Tidligere forskning innenfor temaet norsk som andrespråk er så mangt, og selv om det er mye forskning på området, har det ikke alltid vært slik. Forskning på språklæring har lenge handlet om barns utvikling av morsmål. Flerspråklighet har derfor alltid vært til stede, men ikke blitt diskutert i forskning før siste halvdel av 1900-tallet (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 27). Jeg har i forkant og underveis i arbeidet med denne oppgaven, undersøkt eksisterende forskning på området. Området eller feltet jeg da snakker om er didaktikk og arbeidsmåter for å arbeide med utvikling av ordforråd, samt hjelpemidler i undervisningen. Jeg har brukt databaser som ERIC (Education Resources Information Center), Oria, Google Scholar og Cristin (Current Research Information System in

Norway). I følgende avsnitt vil jeg presentere utvalg av tidligere forskning som omhandler arbeidsmåter og hjelpemidler for utvikling av ordforråd hos elever med norsk som andrespråk.

Først og fremst presiserer Golden (2021, s. 68) i en studie hun har gjennomført, at ord med høy frekvens er en interessant faktor i ordutviklingen. Da hun undersøkte hvilke ord studenter med norsk som førstespråk og internasjonale studenter brukte for å gjenfortelle eventyrlige tekster, kom det frem at det er de mest sentrale ordene fra fortellingene som ble brukt (Golden, 2021, s. 86). Hun sammenlignet ordene elevene brukte, opp mot ulike frekvensbånd, og beskrev ordforrådet til elevene gjennom et program kalt AntWordProfiler (Golden, 2021, s. 75).

I en artikkel skrevet av Rebecca Oxford og David Crookall (1990) blir ulike teknikker i eksplisitt undervisning i arbeid med utvikling av ordforråd, kritisert. Hver teknikk blir evaluert i forhold til underliggende teoretiske forutsetninger og praktisk brukbarhet. De kommenterer blant annet bruken av visuelle bilder i undervisningen kan bidra til at elevene kobler ord til bilder, og det kan fungere effektivt på ordlæringen (Oxford & Crookall, 1990, s. 16-17). Oxford & Crookall (1990, s. 17), beskriver også at abstrakte ord kan forklares og huskes bedre ved hjelp av bilder. De forklarer at flere lærere ikke oppmuntrer elever til å bruke visuelle bilder for å utvikle ordforrådet på andrespråket (Oxford & Crookall, 1990, s. 17).

Norbert Schmitt (2008, s. 335) presiserer i en artikkel at betydningen av ordet står i fokus når personer skal lære nye ord, og at ordets form nedprioriteres. Dette fører til at mange andrespråksinnlærere har problemer med ordenes form, og det å kjenne igjen ordene når de er skrevet i ulike former (Schmitt, 2008, s. 335). Videre kommenterer han førstespråkets påvirkning på læring av andrespråk. Det er ingen tvil om at førstespråket har innflytelse på andrespråket, når det kommer til læring og utvikling av ordforråd (Schmitt, 2008, s. 337). I tillegg kommer det frem at ord som er nye og nettopp lært, ofte blir husket bedre dersom det oversettes fra morsmålet, i stedet for at det blir satt i kontekst på målspråket. Dette er sjekket på en ungdomsskole i Malaysia. Der ble det funnet ut at det var mye mer effektivt å oversette ordet fra førstespråket, enn det var å sette ordene i sammenheng på målspråket (Schmitt, 2008, s. 337). Videre i artikkelen blir også lærerens rolle kommentert, i forhold til ordlæring og utvikling av ordforråd. Schmitt (2008, s. 338) forteller at dersom læreren engasjerer seg for de nye ordene elevene skal lære, vil elevene mest sannsynlig huske dem bedre.

Tidligere forskning om ord, arbeidsmåter og hjelpemidler i arbeid med ordforråd, forteller at fokus på høyfrekvente ord er vanlig, noe som også kommer frem i denne studien. Lærerne forteller at de bruker høyfrekvente ord i undervisningen, men om de bruker frekvenslister er ikke presisert. Det som kommer frem er at de bruker ord som er frekvente innenfor temaet det er snakk om, slik som Golden (2021) også kommer frem til i sin studie. I tillegg presiseres det at ordenes betydning blir vektlagt i undervisning (Schmitt, 2008, s. 335), noe som også kommer frem gjennom analysen i oppgaven under arbeidsmåter lærerne bruker ved ordlæring. Bruken av bilder som hjelpemiddel i ordlæringen hadde ikke særlig fokus tidligere (Oxford & Crookall, 1990, s. 16-17), men i denne studien kommer det frem at lærerne bruker bilder flittig for å forklare ord. Videre blir førstespråket beskrevet som en positiv innflytelse på andrespråket (Schmitt, 2008, s. 337), og i denne studien er ikke dette veldig i fokus. Det kommer frem ved noen tilfeller at lærerne lar elevene oversette til morsmål. Derimot har jeg heller ikke lagt opp til at lærerne skal snakke mer om bruken av morsmål i undervisning. Samtidig burde det kanskje automatisk fått mer fokus når det er snakk om ordlæring og ordforråd, når vi ser hva blant annet tidligere forskning forteller oss.

## 3 Metodekapittel

Jeg har gjort et kvalitativt studie og gjennomført intervjuer for å finne ut av: «*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever introduksjonsklasser?*», som er problemstillingen for oppgaven. I dette kapitlet ønsker jeg å forklare hvordan jeg gikk frem og gjennomførte studien. Valg av metode vil bli presentert og begrunnet ved hjelp av teori. Videre vil jeg beskrive gjennomføring av intervjuer, utvalg og arbeid med datainnsamlingene. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt studien, og om det påvirket studien at en av deltakerne var kollegaen min.

### 3.1 Forskningsdesign

De som benytter et forskningsdesign bruker det som en plan for å gjennomføre noe. Designet kan bidra til at funksjonen er effektiv og vellykket, dersom komponentene fungerer godt sammen (Maxwell, 2005, s. 2). I mitt prosjekt ønsker jeg å finne ut hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser. Jeg har lenge vurdert hva jeg ønsket skulle være tema for oppgaven. Tidligere har jeg skrevet en oppgave om begrepsinnlæring på andrespråket, og syntes dette var spennende. Med inspirasjon fra den tidligere oppgaven, fant jeg ut av temaet for denne oppgaven, som handler om ordforrådet. Jeg utarbeidet deretter en problemstilling. Videre fant og leste jeg relevant teori og dannet meg noen tanker om hva mer jeg ønsket å finne ut av. Grunnet noe vid problemstilling, valgte jeg å lage tre forskningsspørsmål. De bidro til å lette på arbeidet med å finne relevant teori, samt spørsmål til intervjuene jeg skulle gjennomføre. Jeg har jobbet parallelt med alle komponentene i oppgaven. Når jeg har funnet frem til teori har jeg samtidig tenkt ut spørsmål til intervju og spørsmålene under intervjuene fikk meg til å søke etter mer teori.

Da jeg kom til analysen, fant jeg ut at det var nødvendig å jobbe med den parallelt med teorien. I analyse støtte jeg på temaer som kunne være relevant å skrive om i teorikapitlet. På den måten følte jeg at alt ville henge bedre sammen. Analysekapitlet ble dermed til samtidig med teorikapitlet. Under dette arbeidet hadde jeg drøftingen i bakhodet. Gjennom arbeid med transkribering og analyse kom det enda tydeligere frem hva slags teori som ville passe inn. Derfor kan jeg si at forskningsdesignet mitt tok utgangspunkt i personlige interesser, for så å bli til en problemstilling. Deretter utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål for å gjøre det litt mer konkret og håndterbart for meg selv. Gjennom transkribering ble teorikapitlet dannet og datainnsamlingene sortert.

## 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Når en har funnet ut hva man ønsker å forske på og har utarbeidet en problemstilling, er veien videre å velge en metode som egner seg for innsamling av data. Problemstillingen som er utarbeidet for denne oppgaven er: «*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*». For å besvare problemstillingen velger jeg å benytte en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative forskningsmetoder dreier seg ofte om å finne ut mer om gjenstander eller fenomener (Kruuse, 2007, s. 22). Det kan omfatte alt det en kan se, høre eller som blir kommunisert til en selv, samtidig som gjennomføring av studien foregår (Maxwell, 2005, s. 79). Forskningsspørsmålene i oppgaven besvares med datainnsamling ved å forklare og belyse valgene lærere tar når de skal velge ut ord elevene skal lære, hva slags arbeidsmåter de bruker og hvordan de løser spontan ordundervisning. Bjørndal (2017, s. 109) forteller at kvalitative forskningsmetoder handler om å danne forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger, blant få informanter. Med denne oppgaven og utformet problemstilling, ønsker jeg å øke kunnskap om hvordan jeg som lærer i introduksjonsklasse kan arbeide med utvikling av ordforråd. Jeg håper at studien vil gi meg innsikt i ulike måter å arbeide med ordforråd på, samtidig som jeg ønsker mer kunnskap om temaet generelt.

En fordel med kvalitative metoder er at de ofte er mer fleksible enn de kvantitative metodene, for eksempel ved at opplegget kan endres underveis i forskningen (Bjørndal, 2017, s. 109-110). Dette gir meg muligheten til å tilpasse oppgaven underveis, på den måten at jeg for eksempel kan lage meg tre forskningsspørsmål i tillegg til problemstillingen. Da jeg jobbet med å lage spørsmål til intervju, merket jeg blant annet at jeg trengte noe mer konkret å jobbe mot. Forskningsspørsmålene er med på å vise hvilket fokus jeg ønsker med oppgaven, innenfor temaet om arbeid med utvikling av ordforråd.

## 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Metoden jeg benyttet i denne oppgaven kalles kvalitativt forskningsintervju. Det var på mange måter best å gjennomføre intervjuer med tanke på situasjonen verden er i, og det var i tillegg tryggere for de som ønsket å delta i studien i tillegg til meg selv. Jeg føler at intervjuer passer bedre til studien, enn for eksempel observasjoner. For å unngå å komme til en time hvor jeg ikke hadde fått sett det jeg var ute etter, måtte jeg ha presisert på forhånd hva jeg faktisk var ute etter. Det kunne vært en ulempe fordi det kunne resultert i datainnsamlinger som ikke samsvarte med virkeligheten, da dette ville gitt lærerne mulighet til å planlegge undervisningen. Intervjuer ga meg

derimot muligheten til å stille blant annet oppfølgingsspørsmål og spørsmål direkte til arbeidsmåter lærere bruker. Kvalitative forskningsintervjuer gir muligheten til å forstå verden gjennom forskningspersonens øyne og den som blir intervjuet, og andre personers erfaringer og opplevelser kommer frem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Med denne oppgaven ønsket jeg å øke kunnskap om arbeidsmåter for utvikling av ordforråd. Gjennom intervjuene fikk deltakerne mulighet til å beskrive, forklare og begrunne deres arbeidsmåter, som videre økte min kunnskap.

Et av intervjuene ble gjennomført fysisk og de tre andre digitalt. Det fysiske intervjuet ble gjennomført på den måten fordi det var en kollega av meg. De tre andre intervjuene ble gjennomført digitalt fordi lærerne bodde langt unna, i tillegg til at hensyn ble tatt med tanke på pandemien. Det var tidssparende å gjennomføre intervjuene digitalt, da slapp en å bruke tid på for eksempel reisevei. Det å gjennomføre intervjuene digitalt fungerte greit, men det oppstod selvfølgelig noen problemer med hakkete lyd og dårlig WiFi. Til tross for dette, kom budskapet frem. Det som virket utfordrende med å gjennomføre digitale intervjuer, var det å ta opptak av intervjuene. Ved hjelp av appen Diktafon, utarbeidet av Universitetet i Oslo (UIO), skulle jeg via telefon og iPad ta opptak av intervjuene, fra lyden til Macen min. Da lyden var noe hakke og uklar, ble lyden enda mer utydelig på lydopptakeren. Det gjorde det noe utfordrende å lytte til intervjuene i etterkant, men siden jeg var ute etter beskrivelser av handlinger gikk det likevel fint. Hadde jeg derimot vært ute etter spesifikke ord eller ordbruk av lærerne, kunne det vært mer utfordrende.

Skilbrei (2019, s. 66) beskriver gode begrunnelser for å gjennomføre kvalitative intervjuer, blant annet når en trenger detaljerte beskrivelser, er ute etter helhetlig beskrivelse eller når man ønsker å integrere flere ulike perspektiver. Med denne studien ønsker jeg bredere kunnskap om hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser. Gjennom intervjuene ga det muligheten til gode beskrivelser, som gir mulighet til å utvide egne måter å jobbe på.

### 3.3.1 Semistrukturert forskningsintervju

Kruuse (2008, s. 139) skiller mellom to typer kvalitative intervjuer: det halvstrukturerte eller semistrukturerte intervjuet og det ustrukturerte intervjuet, hvor det semistrukturerte intervjuet er noe strukturert (Kruuse, 2008, s. 139). I oppgaven min har jeg valgt å bruke et semistrukturert forskningsintervju, som gjennom en intervjuguide gir muligheten til å forberede noen spørsmål i forkant av intervjuene (mer om utarbeidet intervjuguide i kapittel 3.3.2). En er nødvendigvis ikke bundet til intervjuguiden, men den fungerer som en støtte eller hjelp under gjennomføringen av



intervjuene. Jeg noterte meg noen grunnleggende spørsmål som var relevante for min studie som jeg brukte i intervjuene. Kvale & Brinkmann (2015, s. 162) trekker frem at guiden til de semistrukturerte intervjuene for eksempel kan inneholde temaer oppgaven tar for seg. Spørsmålene kan bli stilt i tilfeldig rekkefølge, og en er på ingen måte bundet til å stille spørsmålene som er skrevet ned, da de fungerer som forslag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Jeg stilte spørsmålene jeg hadde utarbeidet i forkant av intervjuene, men rekkefølgen på dem var noe forskjellig fra intervju til intervju.

Jeg stilte alltid det første spørsmålet først til alle jeg intervjuet (se vedlegg 2). Deretter kom det an på hva de ulike deltakerne sa. Rekkefølge og oppfølgingsspørsmål varierte også ut i fra hvor mye deltakerne selv snakket eller hvordan samtaleflyten var. Kruuse (2008, s. 139) forteller at semistrukturerte intervjuer gir muligheten til å endre på spørsmålene underveis, utdype eller stille oppfølgingsspørsmål. Dette ga meg muligheten til å tilpasse hvert enkelt intervju, og jeg kunne se an hvilke spørsmål som egnet seg å stille. Jeg merket at jeg benyttet meg av noen uforberedte oppfølgingsspørsmål når jeg følte at jeg trengte en grundigere forklaring av noe lærerne fortalte.

Intervju kan bli utført på ulike måter, og jeg har valgt å bruke individuelle intervjuer hvor jeg har intervjuet en og en deltaker av gangen. Hvis det var et ønske, kunne jeg selvfølgelig hatt de fire lærerne i det samme intervjuet, på samme tidspunkt, digitalt. Likevel føler jeg ikke at jeg har hatt behov for å gjennomføre for eksempel gruppeintervjuer. Jeg ønsket innsikt i hvordan hver og én enkelt lærer arbeider med utvikling av ordforråd. Individuelle intervjuer blir ofte brukt for å få kunnskap om hvordan noe ser ut fra ulike ståsteder (Skilbrei, 2019, s. 66). Intervjuene gir muligheten til å få kunnskap om flere ulike metoder, fordi deltakerne ikke kan gjenta hverandre. Dette kunne skjedd i for eksempel et gruppeintervju. I tillegg kan det hende to lærere jobber på samme måte, men de vil uansett forklare det på forskjellige måter, som kan bidra til refleksjon og diskusjon i oppgaven. Hadde det vært gjennomført et gruppeintervju kan det også hende deltakerne hadde utelatt noe informasjon, fordi de kanskje ville sammenlignet seg med de andre, eller tenkt at arbeidsmåtene veldig like. Når en intervjuer én deltaker av gangen, åpner det opp for den enkelte person sine egne erfaringer og fortolkninger, og det kan kalles for et dybdeintervju (Skilbrei, 2019, s. 67).

### 3.3.2 Intervjuguide

For å svare på problemstillingen: «*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*», valgte jeg som nevnt, å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervjuer (se kapittel 3.3.1). Det gjorde jeg med fire forskjellige lærere, med kompetanse og erfaring innenfor temaet jeg skriver om. Før intervjuene lagde jeg noen forslag til spørsmål (se vedlegg 2), som jeg kunne stille under intervjuene. Felles for alle fire intervjuene var at jeg først introduserte meg selv og oppgaven min, og lot deltakerne selv introdusere seg. For å komme i gang med samtalen stilte jeg først spørsmålet: «*Hva er det første du tenker på når jeg nevner utvikling av ordforråd?*», som jeg kom på i etterkant av arbeidet med intervjuguiden. Deretter stilte jeg alltid det første spørsmålet i intervjuguiden til alle fire; «*Hva er viktig for deg når det kommer til dette temaet om ordforråd og utvikling av ordforrådet til elevene?*» (se vedlegg 2). De neste spørsmålene jeg valgte å stille var avhengig av hvor mye lærerne fortalte etter de to første spørsmålene. Her ble det noe forskjellig hos de ulike lærerne. Hos den ene læreren (som er min kollega), ble det noe oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden, for å få en utdypende samtale. Siden vi kjenner hverandre og jobber sammen, vet jeg hvordan hun jobber og kanskje hva hun ville svart på spørsmålene. Jeg tror derfor noen av svarene hennes ble noe korte og konkrete, fordi vi er kollegaer. Hos de tre andre lærerne stilte jeg de fleste spørsmålene i intervjuguiden, men i ulik rekkefølge. Jeg ville forsøke å få overgangene så naturlig som mulig, og bygde derfor samtalen videre med utgangspunkt i det de fortalte, noe som bidro til en bedre samtaleflyt.

Noen av spørsmålene mine var litt konkrete, derfor opplevde jeg til tider at jeg måtte gå videre til neste spørsmål, selv om det kanskje ikke falt like naturlig. Det var ikke alltid like lett å snakke like lenge om hvert spørsmål, eller bygge videre på det. Jeg forsøkte hele tiden å få til en diskusjon sammen med den læreren jeg intervjuet. Når vi snakket om ting utenfor temaet, satt jeg oss på riktig spor igjen ved å stille et nytt spørsmål.

For å avslutte intervjuene fortalte jeg at det ikke var noe mer jeg lurte på og sa at dersom det var noe de selv ville fortelle, så kunne gjøre det nå. Da varierte det fra de fire lærerne, hvor mye de fortalte. Kollegaen min og jeg begynte å snakke om temaer som ikke er relevant for oppgaven, og mer relevant for jobben vi gjør sammen. To av lærerne fortalte at det ikke var noe de ønsket å formidle, annet enn at jeg gjerne måtte ta kontakt igjen hvis det skulle være noe. Den fjerde læreren og jeg begynte å diskutere hvor mye norsk som andrespråk som tema generelt har blitt vår hjertesak, og andre ting som ikke er relevant for denne oppgaven. Helt til slutt takket jeg selvfølgelig for tiden deres og at de ønsket å delta i studien.

### 3.4 Utvalg

For å gjennomføre studien min og besvare problemstillingen ønsket jeg å gjennomføre intervjuer av fire lærere med erfaring og kompetanse innenfor temaet. På grunn av nødvendig kompetanse, er utvalget på en måte godkjent og valgt ut av meg. Som nevnt tidligere, forteller Bjørndal (2017, s. 109) at kvalitative metoder handler om å danne en forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger, blant få informanter. Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) tar også for seg spørsmålet angående hvor mange personer det er nødvendig å intervjuer. De forteller at man selv kan vurdere antall deltakere som er nødvendig, når man har utarbeidet problemstilling og vet hva man ønsker å finne ut av. Videre beskriver de at det spiller en rolle hvor lang tid en har på å gjennomføre studien, fordi det for mange deltakere kan føre til dårligere tid til å gjennomføre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Etter diskusjon med veilederen min, ble vi enige om at det med tanke på blant annet oppgavens omfang, ville være nok med tre til fire deltakere. I tillegg hadde jeg ikke veldig lang tid på meg, og siden det tok tid å finne deltakere, var det veldig greit at jeg ikke trengte å finne mange. Intervjuer i seg selv er også tidkrevende, og det passet veldig fint at jeg ikke trengte å gjennomføre mange intervjuer. Spesielt med tanke på blant annet etterarbeid.

### 3.5 Gjennomføring

I februar 2021 fikk jeg tillatelse til av Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å gjennomføre prosjektet mitt (se vedlegg 3 for godkjenning av prosjekt). I forkant av søknaden til NSD hadde jeg søkt rundt etter skoler med introduksjonsklasser. Med en gang jeg fikk godkjenning fra NSD tok jeg kontakt med dem. Lærerne som ønsket å delta i prosjektet, fikk tilsendt et infoskriv med informasjon om prosjektet (se vedlegg 4), samt plass til å signere dersom de skulle bestemme seg for å delta. Da jeg ventet på svar fra noen som hadde vist interesse, satt jeg fremdeles og lette etter flere mulige deltakere. Dette gjorde jeg fordi jeg var veldig redd for at noen skulle takke nei.

Jeg fant ikke så mange skoler med introduksjonsklasser og bestemte meg for å poste et innlegg i en gruppe på Facebook, som heter Norsk som andrespråk. Her beskrev jeg studien, hva jeg var ute etter og at de som ønsket å delta kunne kontakte meg på mail. Jeg fikk mail fra tre lærere som ønsket å være med, og de fikk tilsendt infoskriv. Da jeg hadde mottatt signaturer for deltakelse (se vedlegg 5) av fire lærere, var tiden inne for å avtale tidspunkt for intervju med de fire forskjellige lærerne. Dette gjorde jeg på mail. Jeg informerte dem om at intervjuene ville foregå digitalt, noe de var de helt enige i, med tanke på pandemien og restriksjonene. Et av de fire intervjuene ble

gjennomført fysisk, da dette er en kollega av meg, og vi er i samme kohort. De tre andre intervjuene ble gjennomført digitalt, hver for seg.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av mars-måned, hvor de fire lærerne deltok på individuelle intervjuer, for å dele sine arbeidsmåter og erfaringer. Intervjuene ble tatt opp med appen «Diktafon» som er utarbeidet av Universitetet i Oslo (UIO). Opptakene gjennom Diktafon ble automatisk sendt til et nettskjema, hvor filene lagret seg. Dette gjorde at ingen av lydfilene ble lagret på mine personlige eiendeler. Så fort intervjuene var gjennomført begynte jeg arbeidet med transkribering, deretter videre arbeid med sortering og analyse.

### **3.6 Transkribering**

Etter gjennomførte intervjuer var det på tide å sette i gang med transkribering. «Å transkribere betyr å transformere, skrive fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). I mitt arbeid med transkribering fokuserte jeg ikke på aspekter ved muntlige tale som intonasjon og pauser. Derimot fokuserte jeg på innhold, og transkriberte derfor kun det de forskjellige lærerne sa, som er relevant for min studie. Unødvendige ord og små irrelevante diskusjoner utenfor temaet ble utelatt. Da jeg gjennomførte intervjuene brukte jeg en app-lydopptaker fra UIO som heter Diktafon, og opptakene ble lagret i et nettskjema. Siden jeg tok opptak av intervjuene, kunne jeg derfor lytte til intervjuene flere ganger, samtidig som jeg transkriberte det ned. Dette tok veldig lang tid og var mye jobb, og det var ikke så lett å sortere hva som var relevant for oppgaven eller ikke. Derfor transkriberte jeg ned det meste fra intervjuene, og sorterte ut informasjonen i etterkant, og analyserte det. Hvordan jeg har gjennomført analysen vil bli forklart i følgende kapittel; 3.7.

### **3.7 Analyse**

Analyse handler om å løse, velge ut og strukturere den datainnsamlingen som er gjort i forkant av studien. Det er i analyseprosessen deler fra intervjuene blir valgt ut eller kastet vekk, alt etter hva som er tilpasset studiens tema (Anker, 2020, s. 17). Underveis i arbeidet med transkribering og sortering av data, har jeg gjort meg noen tanker om hva som vil være relevant for oppgaven min og ikke. Dette med bakgrunn i oppgavens tema, forskningsspørsmål og problemstilling.

Jeg syntes det var vanskelig å komme i gang med analyse og visste ikke helt hvordan jeg skulle starte. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene som skulle hjelpe meg med å sortere ut dataene og organisering av kapittelet om analyse av datainnsamlinger. Da jeg begynte å analysere

startet jeg bevisst med å gjenfortelle det lærerne hadde sagt om de ulike temaene i forskningsspørsmålene. Anker (2020, s. 83) forteller at påfunn og gjenfortelling er fallgruver en fort kan havne i, når en driver med analyse, men at det er en fin måte å gjøre det på, så lenge det er utkast. Jeg har skrevet flere utkast av analyse, og jeg syntes det var vanskelig å gå vekk fra gjenfortelling og over til forskerstemmen. Jeg systematiserte analysen etter forskningsspørsmålene, og samlet det hver og én lærer hadde svart på disse spørsmålene. Etter hvert som jeg klarte å trekke inn relevant teori i analysen, ble det litt enklere å tre inn i forskerrollen. Jeg klarte å se sammenhenger, likheter og ulikheter som etter hvert ga meg ulike tanker rundt temaet. Denne måten å jobbe på har fungert godt for min del, det var på ingen måte dumt å skrive analysen flere ganger. Jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt, og det å jobbe med det samme flere ganger, ga meg en mer reflekterende stemme underveis i arbeidet.

Anker (2020, s. 88) forteller at for å skrive en god analyse er det lurt å presentere analysene på en troverdig måte. Dette kan en gjøre ved å presentere hovedpoeng fra analysene, og deretter komme med rimelige tolkninger av dette (Anker, 2020, s. 88). I min analyse har jeg kommet med hovedpoeng fra lærerne jeg har intervjuet, deretter konkludert med relevant teori og til slutt har jeg kommet med egne refleksjoner rundt det de har svart. Jeg har sammenlignet uttalelser fra lærerne for å se på eventuelle likheter og forskjeller blant dem. Anker (2020, s. 89) forteller at det er lurt å sammenstille uttalelser de ulike deltakerne kommer med for å styrke analysen.

Det som kan skille analysene fra hverandre i denne studien er elevgruppene til de fire lærerne. Tre av fire lærere underviser elever som skal lære grunnleggende norsk. Alle elevene går i introduksjonsklasser, men tre av elevgruppene har samme utgangspunkt. Elevene til Berit har allerede, før de kommer til henne, gått én uke på introkurs der de allerede har fått en grunnleggende innføring i norske ord og begreper. Derfor vil det komme frem under analyse av datainnsamlingene, at Berit har noe annerledes uttalelser enn de andre lærerne. Selv om utgangspunktet er noe ulikt, ønsket jeg likevel å ta med uttalelsene til Berit i denne studien. Det er fortsatt interessant å se hvordan hun velger ut ord elevene skal lære, og hvordan hun overfører betydningen av ordene til elevene. Gjør hun det helt forskjellig fra de andre lærerne, eller kan man se noen likheter her? Det vil komme frem i analysen.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Når en driver med forskning og innsamling av data, er validitet og reliabilitet en viktig faktor. For at forskningen skal virke troverdig, er det viktig å vurdere dens validitet. Reliabilitet handler, ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276), om at resultatet av studiet, kan reproduseres av andre forskere. Da trekker de for eksempel frem at den som blir intervjuet, ville svart akkurat det samme til en annen forsker med de samme spørsmålene. Reliabilitet blir ikke mye omtalt innenfor kvalitativ forskning, men validitet derimot, gjør det. Det handler om «(...) sannhet, riktighet og styrke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Maxwell (2005, s. 106) beskriver validitet som troverdigheten til en beskrivelse, konklusjon, forklaring eller tolkning. For å sikre troverdigheten til det lærerne beskriver i intervjuene valgte jeg å ta det opp, slik at jeg ikke måtte huske det selv, eller notere fortløpende underveis. Dette gjør at jeg får med meg alt deltakerne sier om hver minste ting. Likevel er det viktig å tenke over at det er vanskelig å vite hvorvidt lærerne forteller sannheten, slik som Maxwell (2005, s. 107) presiserer.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 176) beskriver validitet som hvorvidt studien faktisk undersøker det den skal undersøke. Det handler om forholdet mellom egne konklusjoner, knyttet opp mot virkeligheten. Samtidig må gyldigheten vurderes opp mot det som er formålet med undersøkelsen (Maxwell, 2005, s. 105). Anker (2020, s. 109) forklarer validitet og reliabilitet som pålitelighet og gyldighet. Påliteligheten handler om hvorvidt man kan stole på studien (Anker, 2020, s. 108). Da jeg selv jobber i en introduksjonsklasse, har jeg selv noen tidligere erfaringer med arbeid for å utvikle ordforrådet til elevene. Det har vært viktig for meg å være bevisst og hele tiden ha dette i bakhodet når jeg skulle drive med analyse av resultatene. Jeg kan fort havne i en fallgrube Anker (2020, s. 83) trekker frem om å begynne med for eksempel påfunn.

I analyse og drøfting har jeg passet på å trekke min lærerrolle litt unna, og heller tre mer inn i forskerrollen. Likevel er egne erfaringer med på å danne grunnlaget for refleksjoner under analyse og drøfting. Selv om jeg kommer med egne refleksjoner ønsker jeg likevel ikke å blande inn egne erfaringer opp mot det lærerne forteller. Jeg passet på å skille egne erfaringer fra lærernes uttalelser. Dette gjelder spesielt når det kommer til analysene av dataene fra min kollega. Jeg vet godt hvordan hun arbeider med utvikling av ordforråd, men har passet på å kun trekke frem det hun faktisk har sagt under intervjuet. Jeg har derfor brukt transkriberingene mye, for å være sikker på at jeg noterer ned det lærerne faktisk har fortalt meg, og at det ikke er noe jeg finner på underveis.

Anker (2020, s. 109) kommer med et eksempel på at dersom man skal undersøke arbeidsmåter ulike lærere benytter, er den beste måten å finne ut av dette på gjennom observasjoner, fordi da får man sett hvordan de faktisk gjør det. I min studie fikk jeg ikke muligheten til å gjennomføre observasjoner, da skolene hadde rødt nivå, og det var strenge restriksjoner da jeg gjennomførte undersøkelsene mine. I tillegg var det flere spørsmål jeg ønsket å stille lærerne, samtidig som jeg ønsket å skape små diskusjoner med dem, da jeg er interessert i dette temaet selv. Derfor må jeg være klar over at lærerne kanskje forteller meg arbeidsmåter de benytter i undervisningen, men om dette foregår i praksis, kan jeg ikke vite noe om. Som nevnt tidligere, ville jeg nok vært nødt til å fortelle lærerne i forkant hva jeg ønsket å finne ut av, dersom jeg skulle gjennomført observasjoner. Dette kunne ført til mindre troverdighet, på den måten at lærerne kanskje hadde planlagt undervisningen noe annerledes enn hvordan de egentlig ville gjort det til vanlig. I tillegg kan det være at de ville gjort seg til, dersom de visste at jeg skulle komme å observere. Det at jeg ikke med sikkerhet kan si at det lærerne forteller under intervjuene stemmer, vil virke som en svakhet for oppgaven min.

### **3.9 Etiske refleksjoner**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), forteller at når en driver med forskning, følger man en forskningsetikk. Dette handler om all praktisk moral, og de retningslinjer som hører til innenfor vitenskap. Det omfatter normer og verdier innenfor forskersamfunnet (NESH, 2016). Retningslinjene beskriver hva slags hensyn forskere bør ta, og hva som skal til for at forskningen skal virke ansvarlig. Innenfor de etiske normene i retningslinjene, kommer også lovgivning. NESH (2016) trekker frem at dette handler om blant annet personvern. For å ivareta personvern i mitt studie, har jeg valgt å anonymisere deltakerne. Deres virkelige navn er byttet ut med fiktive navn: Anna, Berit, Christine og Dina. Alder og arbeidssted kommer på ingen måte frem i oppgaven. Det eneste som kommer frem er at de har erfaring innen norsk som andrespråk og introduksjonsklasser. Det kommer også frem at de er kvinner, men dette har ingen ting å si for studien, og er en tilfeldighet.

En av lærerne som deltok i prosjektet er kollegaen min. Det at hun er min kollega og i samme kohort, er bakgrunn for at intervjuet ble gjennomført fysisk i stedet for digitalt. Dette ga meg muligheten til å reflektere rundt forskjellene rundt fysisk og digitalt intervju, og på hvilken måte det kan ha påvirket prosjektet mitt. Etter både fysisk og digitale intervjuer vil jeg si at begge fungerte greit. Det å intervju noen fysisk vil jeg tro kan bidra til en bedre samtaleflyt. Samtalene under de digitale intervjuene opplevdes korte og konkrete, fordi at man skulle høre hva hverandre sa. Dette er

fordi at det fort kan hakke når man snakker sammen via digitale plattformer. Derfor vil jeg si at samtaleflyten var bedre fysisk enn digitalt. Jeg tror på ingen måte at det fysiske intervjuet opplevdes bedre fordi hun var kollegaen min. Hadde jeg gjennomført fysiske intervjuer med de andre lærerne, tror jeg dette ville uansett skapt enn bedre samtaleflyt enn det ble gjennom digitale intervjuer.

Det som derimot var en liten utfordring ved å intervju en kollega, var at det var lett å begynne å samtale om elever i klassen. I tillegg var det litt utfordrende for meg å stille enkelte spørsmål, fordi jeg egentlig allerede visste svaret på dem. Det var noen spørsmål jeg holdt på å trekke meg unna fordi jeg visste hva hun kom til å svare, og ikke hadde behovet for utdypning av læreren. Men siden det kan føre til at jeg kommer med egne tolkninger eller påfunn, valgte jeg å være veldig oppmerksom på dette. Derfor passet jeg på å stille de allerede utarbeidede spørsmålene. I tillegg var det noen ganger jeg følte jeg måtte stille flere oppfølgingsspørsmål, fordi svarene fra denne læreren var korte og konkrete. Dette kan være fordi hun er klar over at jeg vet hvordan hun for eksempel arbeider med utvikling av ordforråd, eller hvordan hun løser spontan ordlæring. Likevel føler jeg ikke det har påvirket verken meg eller prosjektet at en av deltakerne var en kollega. Jeg har opptrådd profesjonelt i alle intervjuene, og dersom kollegaen min og jeg falt utenfor samtaleemnet passet jeg på å få oss på rett spor igjen.

Når det kommer til analysen av intervjuet til min kollega, har jeg tatt meg selv i at jeg egentlig ville rette på ting innimellom. Jeg følte at det var fort gjort og kunne falle i den graven at jeg formulerte meg annerledes enn det hun egentlig hadde sagt i intervjuet, fordi jeg visste hvordan hun arbeider med utvikling av ordforråd. Da jeg tok meg selv i dette, jobbet jeg ekstra nøye og godt med denne delen av analysen, og jobbet med denne flere ganger. Å gi lærerne fiktive navn hjalp på den måten at jeg ikke tenkte over hvem av lærerne det var jeg skrev om. I tillegg var jeg klar over fallgruven, som bidro til at jeg jobbet ekstra nøye og systematisk med dette. Derfor vil jeg si dette kan virke som en styrke for studien, da jeg hele tiden sjekket hva de sa under intervjuene. I tillegg har jeg brukt sitater ved lengre uttalelser, slik at jeg på ingen måte kunne blande dem eller havne i fallgruven påfunn.



## 4 Analyse av datainnsamlinger

I følgende kapittel ønsker jeg å presentere analyse av datainnsamlingen, fra intervjuene jeg har gjennomført. Det de fire lærerne har til felles, er kompetanse og erfaring innenfor norsk som andrespråk og undervisning i introduksjonsklasser. Dette gjelder om de underviser i en introduksjonsklasse nå, eller om de har gjort det tidligere. For å starte intervjuene introduserte jeg først meg selv og studien min, før jeg lot deltakerne introdusere seg selv. Jeg startet med innledningsspørsmålet: «*Hva slags tanker får du når jeg nevner utvikling av ordforråd?*». Da tenkte deltakerne litt, før vi diskuterte det sammen. For å finne ut av hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd, tar jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. De handler om hvordan lærere velger ut ord elevene skal lære, hva slags arbeidsmåter de benytter i undervisningen, og hva de gjør og hvordan de løser det, når det oppstår spontan ordundervisning (beskrevet i kapittel 2.6.2). Disse tre spørsmålene er utgangspunkt for innsamlingene og analysen. Det er forskningsspørsmålene som har bidratt til organiseringen av dette kapitlet.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*

Forskningsspørsmålene mine er:

- 1) *Hvordan velger lærere ut ord elevene skal lære, og hvorfor?*
- 2) *Hva slags arbeidsmåter og hjelpemidler benytter lærere i undervisning i arbeid med ordforråd?*
- 3) *Hvordan løser lærere spontan ordlæring?*

### 4.1 Utvelgelse av ord

Under intervjuene med de fire lærerne snakker vi om tanker de får når de hører utvikling av ordforråd og litt generelt om ordforråd. Videre i intervjuene stiller jeg et spørsmål om hvordan lærerne velger ut ord elevene skal lære, og forklarer at jeg også ønsker en begrunnelse for dette. Det finnes mange ord i verden og av egne erfaringer får elever i introduksjonsklasser kun møtt noen av dem. Jeg ønsker å finne ut hvilke ord lærere prioriterer at elevene skal lære, fordi jeg selv synes dette er svært interessant. Samtidig har jeg kun erfaringer med klassen jeg selv jobber i, og er derfor interessert i å få mer kunnskap om hvilke ord lærere velger ut og hvorfor. Kanskje har de gode begrunnelser som fører til at jeg vil endre mine egne valg når det kommer til utvalg av ord.

Gjennom analysen vil det tydeliggjøres at to og to av lærerne velger ut ord med litt samme utgangspunkt.

Christine forteller meg først og fremst: *«Når jeg jobber med elever på begynnernivået, fokuserer jeg på de mest frekvente ordene. Når vi for eksempel jobber med vinterklær, tar jeg opp ord som elevene trenger mest»*. Videre forteller Christine at ordene hun introduserer for elevene i starten er enkle ord. Dette er felles med Anna, som forteller: *«Jo, de mest praktiske ting, som man bruker hele tiden»*. Med de mest praktiske ting kommer hun med eksempler som farger, ord om klasserommet, meg selv og fraser som «kan jeg gå på do?» og «kan jeg låne?». Anna beskriver videre:

*Og etterpå kan du utvide, og bygge opp.(...) Man starter med det litt enklere. (...). Vi snakket om sekken (hun forteller at hun peker bak på ryggen). Også da sekken, peke på også gå med sekken. Så sa en kollega: jammen da må du forklare det er tursekk, skolesekk, idrett, sport og alt mulig. Og da sa jeg at jeg er helt uenig og at vi begynner bare med sekken, som de bruker og at etterpå kan vi utvide. Oi, nå går vi på tur, noen har en tursekk. Men vi bruker ikke for mange synonymer med en gang.*

Både Christine og Anna forteller at de for eksempel bruker ord om klasserommet, meg selv og fraser som: «kan jeg låne?» eller «kan jeg gå på do?». De begrunner dette med at når ordene finnes i omgivelsene elevene befinner seg i, kan de både se, lukte og ta på det. På den måten blir de godt kjent med hva det er, og de får et bilde på hva ordet betyr. Når elevene lærer ord i omgivelsene resulterer det i at de får direkte erfaring med ordene de lærer. Dette kan også være grunnen til at Anna ikke ønsket å trekke frem «tursekk» når hun lærte elevene om ordet «sekk» i undervisning, slik som beskrevet i sitatet ovenfor. Dette kan begrunnes med at denne sekken ikke fantes i den daværende situasjonen.

Måten Christine og Anna velger ut ord på kan minne om *den direkte metoden*, som er en av metodene Golden (2014, s. 173) beskriver under kapittel 2.6.1 om *Planlagt undervisning*. Metoden fokuserer på det muntlige språket og dagligdagse ord som kan anvendes i for eksempel klasseromssamtaler (Golden, 2014, s. 173-174). Når Christine og Anna sier de trekker frem ord i omgivelsene og at disse danner utgangspunkt for samtale, kan dette tydelig beskrive det Høigård (2019, s. 34) trekker frem om her-og-nå-språk, også omtalt som kontekstavhengig språk. Det handler om en samtale som foregår akkurat her og nå, og samtaleemnet består ofte av det elevene kan se rundt seg, peke på, og som læreren kan sette navn på (Høigård, 2019, s. 34). For meg virker

det som at både Christine og Anna bruker ord som er lett tilgjengelige. Det sier meg at lærerne virker opptatte av å introdusere ord og fraser for elevene, som er tilpasset det funksjonelle språket de trenger for å kunne føre en enkel samtale. Lærerne gir uttrykk for at de velger ord som inngår i det kontekstavhengige språket (Høigård, 2019, s. 34), som igjen kan beskrives som innholdsord, som Golden (2014, s. 43) sier noe om. Dette er ord som kan stå alene, hvor betydningen likevel vil være forståelig. Som nevnt under kapittel 2.5.1, er dette ofte substantiver (Golden, 2014, s. 43), som for eksempel ord om klasserommet, slik Anna trekker frem. Dette vil også komme til syne gjennom Christine sin forklaring av utvalg av ord ut i fra tema, som vil presenteres etter neste avsnitt.

Lærenes ordvalg kan også sammenlignes med språkkunnskapen BICS (Monsen & Randen, 2017, s. 83), som er nødvendig for enkle samtaler og samtaler i lek (forklaring av BICS under kapittel 2.5). Ut i fra lærernes beskrivelser kan det virke som at ord og fraser de velger ut, bidrar til å utvikle denne språkkunnskapen. På den måten at ord de velger ut er dagligdagse ord, og ord som elevene kan benytte i enkle, hverdagslige samtaler. Det kan derimot ikke se ut som lærernes ordvalg bidrar til utvikling av språkkunnskapen CALP (Monsen & Randen, 2017, s. 83) som omhandler det akademiske språket (beskrivelse av CALP under kapittel 2.5). Selv om det kontekstavhengige språket kan fremtre som viktig for deltakelse i kommunikative situasjoner, slik det virker som lærerne fokuserer på, krever skolen noe annet. Derfor kan det diskuteres om denne måten å velge ut ord på vil være god nok, om man tenker på elevenes fremtidig skolehverdag. De vil ved senere anledning møte på for eksempel fagord, noe de ikke vil være like godt forberedt på ved denne typen utvelgelse av ord, som har mer fokus på dagligdagse ord (Monsen & Randen, 2017, s. 85) og kontekstavhengig språk (Høigård, 2019, s. 34). I kapittel 5 om *Drøfting av datainnsamling*, vil jeg bringe denne diskusjonen videre.

Christine trekker også frem en annen måte hun velger ut ord på. Hun forteller at hun tar utgangspunkt i tema og kommer med et eksempel på temaet kjæledyr. Hun forteller at hun begynner med de tre mest vanlige kjæledyrene, for senere å utvide til enda flere, samt temaer som husdyr og rovdyr. Hun starter med det overordnede ordet «kjæledyr», og trekker ut hyponymer til dette (Golden, 2014, s. 59), og kommer med eksempler som: katt, hund og kanin. Christine presiserer at det er viktig for henne å plukke ut noen få ord og fokusere grundig på disse, før hun utvider til enda flere ord. Golden (2014, s. 54) beskriver *den semantiske inndelingen av ordforrådet*. Her handler det om å dele ordforrådet inn i domene eller situasjoner de tilhører, og deretter trekke ut hyponymer, som er underordnede ord (Golden, 2014, s. 54). Slike ord som beskrives her er ofte konkrete, og de kan være enklere å forestille seg. Samtidig tilhører de den sentrale delen av

ordforrådet, som vil si at de kanskje møter på ordene oftere (Golden, 2014, s. 59-60). Beskrivelsene til Golden (2014) og måten Christine forklarer at hun velger ut ord på kan sammenlignes med hverandre, på den måten at Christine starter med et overordnet ord, og trekker ut hyponymer (Golden, 2014, s. 59). Denne måten å jobbe med ord på kan gjøre det mer generelt, og det kan hjelpe barna til å danne assosiasjoner til ulike ord. Det at ord er organisert i ulike nettverk og ved å stimulere koblingene i det mentale leksikonet, bygger mennesker flere inngangsporter til de forskjellige ordene. På den måten vil det bli enklere å gjenkjenne og gjenfinne ordene (Golden, 2014, s. 158). Som nevnt kan denne måten også knyttes til innholdsord, da dette er ord om dyr, altså substantiver (Golden, 2014, s. 43).

Det kan se ut til at både Christine og Anna selv avgjør hvilke ord som er frekvente innenfor et tema. Med de mest frekvente ordene, ser jeg for meg at det er ord som folk flest bruker, og som elevene kanskje vil ha muligheten til å høre eller møte på flere ganger, i flere ulike situasjoner. Det er nødvendigvis ikke slik, da frekvente ord utregnes i tabeller. Gjennom databasen «Ordforrådet» (Lind et al., 2013), søker jeg meg frem til de mest høyfrekvente substantivene med høy billedlighet og tellelige ord (se vedlegg 6). Dette gjør jeg fordi beskrivelsene lærerne kommer med, minner om kontekstavhengige språk (Høigård, 2019, s. 34) og innholdsord som er konkrete substantiver eller verb (Golden, 2014, s. 42). I vedlegg 6 ser vi at for eksempel ordet «ei and» er øverst på listen. Det er ikke før ord nummer 23 at vi finner «en hund», som er et av ordene Christine uttrykker at hun først ville introdusert når hun tar utgangspunkt i kjæledyr. Det skal nevnes at «Ordforrådet» (Lind et al., 2013) ikke kan sorteres etter ulike temaer. Uansett ser vi at «ei and», «en fugl» og «en hest» er ord som forekommer oftere i tekster enn «en hund». Ordet «en kanin», som Christine bruker som eksempel, dukker til og med ikke opp på den første siden. Dette kan være med på å vise at Christine selv trekker frem ord hun tenker er frekvente, og tar ikke nødvendigvis utgangspunkt i frekvenslister. Det er likevel viktig å være klar over at «Ordforrådet» måler frekvens ut i fra tekster på internett (Lind et al., 2013), og ikke for eksempel fra barnebøker eller andre tekster som elevene kanskje vil bruke mest i skolesammenheng.

Dina har litt det samme utgangspunktet som Christine angående tema, når hun forteller: «*Vi kjører ganske sånn fast opplegg på det, at vi alltid har utvalgte ord for ett tema og da kan det være, kanskje 30 og 50 ulike ord på en uke som er viktig for ett tema*». Her tyder det på at ordene elevene til Dina skal lære, allerede er plukket ut. Videre er ikke måten til Dina helt sammenlignbart med Christine, da Dina etter hvert forteller: «*Vi har jo veldig mye natur- og samfunnsfag som tema, så*

*jeg vil påstå at mye av det vi havner på som viktige ord er det som vi også ville lagt vekt på hvis det var en regulær klasse».*

Det er Dina og Berit som gir uttrykk for at ord elevene skal lære allerede er plukket ut i en ferdig utarbeidet plan. Dina forteller at dette er ord innenfor temaer i fagene naturfag og samfunnsfag. Berit forteller: *«Det avhenger av fag, men jeg ser på hva er målet, hvilke begreper er sentrale der (...)*». Videre forteller Berit at ordene som velges ut ofte er fagord eller fagspesifikke ord, og begrunner dette med at elevene er ressurssterke, men at hun nødvendigvis ikke ville brukt de samme ordene i en klasse med helt nye elever. Elevene i den nåværende klassen til Berit har tidligere skoleerfaring, der de har gått én uke i en innføringsklasse, hvor de har fått grunnleggende norskopplæring i ord og begreper på norsk. Gjennom beskrivelsene Dina og Berit kommer med, kan det tyde på at ordene de fokuserer på fagord. Fagord er ofte ord som er nødvendige å forstå, for å kunne forstå innholdet i en tekst (Golden, 2018, s. 200). Dette er ord som er spesielle innenfor fag, og som har størst frekvens innenfor fagene. De kan få en annen betydning i fagene enn i hverdagsbruk. Berit forteller selv at ordene som velges ut er fagord, og gjennom det Dina beskriver kan det virke som at disse ordene også er fagord, da de er innenfor temaer i naturfag og samfunnsfag. Hvis vi tar utgangspunkt i hvordan Golden (2018, s. 200) forklarer fagord.

Berit forteller videre: *«(...) Hvis jeg tar utgangspunkt i en tekst tenker jeg over hvilke ord som kan være vanskelige her, også jobber jeg ut i fra det da».* Hun forteller også at hun ser etter allerede fremhevede ord i teksten, i tillegg til ord som de selv tenker kan være vanskelige å forstå for elevene. Dina presiserer også dette, når hun sier: *«Så hvis vi tar tekster fra andre naturfag- og samfunnsfagbøker er det også de som er framhevet der som viktige, for å komme gjennom et tema».* Det de beskriver her kan sammenlignes med førfaglige ord som både Monsen & Randen (2017, s. 84) og Golden (2014, s. 128) nevner noe om. Ord som dette vil ikke nødvendigvis bli lagt godt merke til i planleggingen, og det kan derfor hende at de ikke blir forklart i undervisning. Ifølge Golden (2014, s. 189) er det viktig å tenke over hvor viktig et ord er i en tekst, og hvor vanlig ordet er i andre sammenhenger, som et utgangspunkt når en lærer skal velge ut ord. Det at Berit forteller at hun trekker frem de ordene hun tror er vanskelige i en tekst, er ikke nødvendigvis praksis.

I intervjuene kommer det frem at det er flere måter å velge ut ord på. Det er litt opp til hver enkelt lærer hvordan en ønsker å gjøre dette, eller hva en ønsker å ta utgangspunkt i. Jeg syntes at dette var interessant å vite noe om, da norske ord står i fokus i introduksjonsklasser. Elevene skal lære seg norske ord og fraser, og jeg var derfor interessert i høre hva slags ord lærerne faktisk velger ut. Det

er lærerne her som på en måte bestemmer hva elevene skal lære seg og ikke, spesielt i startfasen. For at lærerne skal overføre ordenes betydning over til elevene, ønsker jeg nå videre å gå inn på lærernes arbeidsmåter, og hvordan de beskriver at de jobber med innlæring av ord og utvikling av ordforråd.

## 4.2 Arbeidsmåter for utvikling av ordforråd

Når jeg og lærerne diskuterer hvordan de velger ut ord elevene skal lære, er jeg videre interessert i å høre mer om det faktiske arbeidet. Denne oppgaven handler om arbeid med utvikling av ordforråd. Jeg ønsker derfor å få beskrivelser av arbeidsmåter lærerne bruker i undervisningen, og eventuelle hjelpemidler de bruker. Når jeg spør lærerne om dette i intervjuene, får jeg noen like, men også ulike svar. Lærerne som forteller om noe som kan omhandle det samme, samler jeg under samme avsnitt. Denne delen av analysen organiseres derfor etter hva lærerne har fortalt.

Så fort jeg stiller spørsmål rundt arbeidsmåter under intervjuene, beskriver Christine og Anna raskt at de liker å jobbe praktisk og fysisk med ord elevene skal lære. Anna forteller at hun tar mye utgangspunkt i seg selv når hun for eksempel skal forklare ord, og bruker for eksempel kroppen til å demonstrere og vise. Hun beskriver ikke tydelige eksempler på dette videre, annet enn at elevene er i aktivitet når de spiller Alias, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapittelet. Christine kommer med et eksempel på hvordan hun jobbet for å lære elevene ord om vinter: *«Vi var ute i snøen og lekte med snøen, vi lagde snømenn og snølykter og ulike snøaktiviteter så de kunne leke med snø»*. Hun begrunner dette med at elevene på den måten skulle få kjenne, føle, lukte og smake på snøen, som er en stor assosiasjon til vinter.

Å forklare ord gjennom konkrete handlinger, er noe Wold (2008, s. 214) beskriver som en metode som kan brukes. Måten Christine og Anna beskriver at de jobber på, kan trekkes til dette på den måten at de gjennomfører konkrete handlinger når elevene lager ting med snø eller leker med snø, og når læreren demonstrerer ordenes betydning, slik som Anna forklarer. Denne måten å jobbe med ordlæring på vil fremstille vinter og snø på en virkelighetsnær måte. Elevene blir godt kjent med snøen, slik den faktisk er. Dette resulterer i at elevene får direkte erfaringer med ordene som tilhører vinter, og kanskje husker de ordene bedre. Det vil på ingen måte forekomme vranglære om hva vinter og snø er, fordi læreren gir muligheter for å få direkte erfaringer med det. Jeg ser for meg at på denne måten vil elevene forstå prosessen med hvordan de ulike tingene av snø blir til, og får kanskje en større forståelse for hva det er. Videre beskriver Christine hvordan hun gjør det når hun skal lære elevene om vinterklær: *«Jeg har alltid med meg masse klær i klasserommet, slik at*

*elevene kan se når jeg tar på meg jakke eller lue (...)*». Etter Christine demonstrerer, forteller hun at elevene selv får utforske og prøve klærne. Her er det viktig å presisere at underveis med dette arbeidet snakker Christine med elevene om hva de enkelte plaggene heter. I tillegg gir hun uttrykk for at hun presenterer ordene i flere kontekster:

*(...) Jeg presenterer ofte noen bilder, jeg har kanskje bare katt, hund og kanin. Også senere prøver jeg å finne dikt eller sang som hjelper til å jobbe med uttale. Også spør jeg ofte: «Hvem er hund?». Dette er hund (...). Også kan de ha et ark hvor de skal skrive ordene, også skal de tegne dem, og uttale, også hva katter og hunder sier. Også videoklipp, viser jeg av katt eller noe.*

I intervjuene med Berit og Dina kommer det frem at de også jobber litt på denne måten. Berit forteller: *«(...) de har sånne begrepsark hvor de må skrive definisjon på ordet, tegne ordet, ordklasse og bruke det i setning»*. Dina bruker også begrepskart og forklarer at det er flere måter å bruke det på, ettersom det kan tilpasses nivå. Men hun trekker også frem noe av det samme som Berit gjør.

Måtene Christine, Berit og Dina beskriver her, kan bidra til at elevene husker ordene de lærer bedre og det bidrar til å åpne opp for flere assosiasjonsporter (Golden, 2014, s. 158). For eksempel gjennom beskrivelsene til Christine, og arbeid med ord om vinter. Når elevene møter ordene i ulike situasjoner og sammenhenger, noe som får meg til å tenke at elevene blir godt kjent med ordene. I tillegg kan dette minne om de fire stadiene Dale (1965, s. 898) bruker for å beskrive elevenes ordkunnskaper (se kapittel 2.4.1). Ordene de presenterer er ukjente, og elevene møter dem for første gang, på norsk. Etter at lærerne har forklart ordene til elevene på flere måter, som beskrevet i sitatene, kan det resultere i at elevene kjenner igjen ordene i flere kontekster. Kanskje mestrer de også å formidle hvilket tema ordene tilhører.

Etter hvert som vi snakker om arbeidsmåter kommer det frem at tre av lærerne bruker spill i undervisningen for å arbeide med ordlæring og utvikling av ordforråd. Sørensen & Lyngsnes (2017, s. 169) trekker frem at lærere ofte benytter seg av spill i undervisningen, og at lærebøker i dag ofte består av flere komponenter, som da også inneholder spill. Christine har laget et spill hvor elevene får instruksjoner de må følge og forklarer: *«Jeg sier for eksempel: Rute 2 katt, rute 5 kanin, rute 8 appelsin. (...). Også elevene gjør det to og to, og da må de huske disse ordene også tallene»*. Anna og Berit spiller Alias med elevene, men på ulike måter. Alias er et ordforklaringsspill, hvor en

trekker et kort med et ord på som en skal forklare uten å si selve ordet. Det finnes også et for yngre barn hvor det er kort med bilder på, som skal bli forklart. Anna bruker Alias med bildekort, og elevene skal da enten forklare det med andre ord eller mime med kroppen hva det er, mens resten må gjette. Berit bruker prinsippet til Alias, men klipper derimot ut egne lapper med ord elevene allerede skal ha lært og kan. I tillegg til Alias, spiller Berit og elevene mye Memory. Memory handler om å enten finne to og to like bilder, to like ord eller en sammensetting av disse. Hun bruker Memory til å lære ord om for eksempel kroppen, hvor elevene må finne riktig ord til riktig bilde.

Måten Anna og Berit bruker Alias i undervisningen på, kan minne om TPR-metoden til Høigård (2019, s. 255). Den handler om å svare på utfordringer eller oppgaver med hele kroppen. Slik det kommer frem at hvert fall Anna bruker Alias i undervisning, bruker elevene kroppen for å forklare ordene, og ikke like mye andre ord. Dette omtales også som miming, og dette er noe Golden (2014, s. 174) trekker frem som en støtte i en del av ordlæringsprosessen. Det at elevene kan mime, forteller meg at presset på allerede lærte ord ikke er stort. Det virker ikke som et krav at elevene har et utviklet ordforråd enda, for å spille Alias på denne måten. Noe som heller ikke vil være tilfelle i introduksjonsklasser. Elevene som derimot skal gjette ordene, er kanskje nødt til å ha et større ordforråd. Jeg tenker derfor at det er en god idé når Berit forteller at hun velger ut ord som skal være med i spillet. Anna forteller ingenting om at hun gjør dette, noe som enten kan skape utfordringer eller motivasjon og undring, alt etter hva elevene tenker om spillet i seg selv.

### **4.3 Hjelpemidler i undervisning i arbeid med ordforråd**

Når lærerne beskriver deres arbeidsmåter, trekker de automatisk frem en del hjelpemidler de benytter seg av i undervisningen. Alle de fire lærerne benytter seg av visuelle materialer som bilder, symboler eller tegninger, for å forklare ord. Anna, Berit og Christine begrunner bruken av bilder med at de kan vise bilder av ordene de lærer elevene, på den måten kan elevene få et bilde på hva det betyr. Hvis elevene for eksempel lærer om kroppen og de ulike kroppsdelene, bruker lærerne bilder til å vise hva som er meningen med ordet. Dina bruker også bilder i undervisningen, men på en annen måte enn de tre andre. Hun bruker bilder som utgangspunkt til samtale og skriving. Elevene får for eksempel et bilde de skal skrive ord eller setninger til. Dina begrunner dette med at det kan gi elevene motivasjon når de selv får velge ut hva de vil skrive, og at det kan skape en nysgjerrighet til å lære andre ord, som Dina kanskje ikke hadde forutsett. Golden (2014, s. 173) forteller om bruken av hjelpemidler som blant annet bilder og tegninger, når hun forklarer den direkte ordundervisningsmetoden (kapittel 2.6.1). Da trekker hun frem at når lærere skal forklare



ord på målspråket (norsk), kan de bruke bilder og tegninger som hjelp og støtte for å forklare det, og for å gi elevene et bilde på hva ordet betyr (Golden, 2014, s. 173). Det kommer frem at tre av lærerne bruker bilder på denne måten Golden (2014, s. 173) beskriver, mens Dina bruker bilder på en litt annen måte.

Det er ikke bare bilder og symboler som kommer til syne når lærerne beskriver hjelpemidler de bruker i undervisningen. Tre av dem benytter seg også av konkrete. Sørensen & Lyngsnes (2017, s. 170) beskriver, som nevnt under kapittel 2.6.3 at konkrete er gjenstander og ting som kan være til hjelp i undervisningen. Konkrete kan være ting som for eksempel små figurer. Anna og Christine forteller at de bruker ting og gjenstander de enten har på seg, eller som de finner i klasserommet. Christine forteller: «*Ja, for eksempel, jeg husker det var en gang jeg hadde frukt. Jeg hadde kjøpt på Ikea sånn, fruktkurv; bananer og epler og de var veldig glad for å røre disse fruktene (...)*». Det jeg umiddelbart tenker her er at denne typen konkrete kan ha misvisende effekt, da de ikke tilsvarer frukt slik de er i virkeligheten. Da tenker jeg på at et ekte eple har en lukt og en helt annet tekstur enn et plastikeple. Det samme gjelder vekten. Hadde det vært ordentlig frukt hadde elevene hatt muligheten til å smake på det i tillegg. Likevel presiserer Sørensen & Lyngsnes (2017, s. 170) at konkrete er et godt hjelpemiddel å bruke i undervisningen, og det anses som både viktig og nødvendig i skolehverdagen. Konkrete åpner opp for en bredere sanseerfaring for elevene, og kan bidra til varierende undervisningsmåter (Sørensen & Lyngsnes, 2017, s. 172).

Berit forteller i intervjuet at hun bruker konkrete i undervisningen for å forklare ord, men det kommer ikke frem noen eksempler på hva slags konkrete hun bruker. Under intervjuet med Dina kommer det ingen eksempler på bruken av konkrete, kun bruken av bilder som nevnt tidligere.

## 4.4 Spontan ordlæring

Da lærerne hadde fått muligheten til å beskrive og snakke om planlegging og gjennomføring av undervisning og ulike måter å jobbe med ordforrådet på, var jeg nysgjerrig hva hvordan løsning de har dersom det skulle oppstå en spontan ordlæring (Golden, 2014, s. 189). Altså når en står i klasserommet og har undervisning, og en elev for eksempel rekker opp hånden og spør: «Hva betyr det ordet?». Dette vil være ord lærerne kanskje ikke har sett for seg vil dukke opp undervisningen, og det vil ikke være planlagt hvordan lærerne velger å forklare dette ordet. Likevel har lærerne kanskje noen allerede planer for hvordan de skal løse det dersom dette skjer, og jeg ønsket å finne ut av dette. Hvordan lærerne løser spontan ordlæring kan gi et blikk på hvordan de faktisk jobber med ordlæring og utvikling av ordforrådet. Etter egne erfaringer oppstår det ofte situasjoner med

spontan ordlæring, så jeg tror dette er noe lærerne gjør mye. Selv om spontan ordlæring ikke kan planlegges, har lærerne likevel mulighet til å benytte arbeidsmåtene de vanligvis bruker i planlagt undervisning. Alle de fire lærerne har til felles at dersom en elev spør om hva et ord betyr, som ikke er forutsett, forteller de at de vil ta det frem og forklare det med en gang. De forteller at de som oftest forklarer ordet enten med bilder eller tegninger på tavla.

Som nevnt under kapittel 2.6.2, beskriver Seal (Golden, 2014, s. 189) en metode lærere ofte bruker ved spontan ordlæring. På norsk heter den OSV-metoden og står for: overføre, sjekke og videreføre. Den handler først og fremst om at betydningen av ordet overføres til elevene (Golden, 2014, s. 189). Dette forsøker de fire lærerne å gjøre på litt forskjellige måter. Som nevnt, er det felles for dem alle at de ved noen tilfeller bruker bilder eller tegninger. Christine utdyper ikke andre måter å overføre betydningen av ord på, annet enn bilder og tegninger.

Anna forteller i tillegg til bilder og tegninger, at hun liker å få elevene til å gjette hva de tror ordet betyr, før hun forklarer betydningen selv. Berit forteller at hun bryter ned ordet hvis det er mulig, og ved noen tilfeller plasserer det i ordklasser. Å plassere ord i ordklasser er en måte Golden (2014, s. 38) forklarer at man kan dele inn ordforrådet på. Det fungerer som et utgangspunkt for utvalg av ord, men slik som Berit forteller, kan det også fungere som en måte å forklare ord på også. Dina skiller seg litt ut når hun forteller at hun ved noen tilfeller oversetter ordet til engelsk eller morsmål, hvis nødvendig. Cummins sin isfjell-modell, beskriver hvordan morsmålet kan påvirke andrespråksutviklingen (Øzerk, 2016, s. 176). Gjennom det felles fundamentet i bunn, og de kunnskapene og ferdighetene elevene allerede har på morsmålet, kan eleven overføre det til norsk. Dina benytter morsmålet ved enkelte tilfeller, som er en viktig del når det kommer til å lære nye ord. Dina forteller meg ikke om dette er ord elevene kan på morsmålet sitt eller ikke fra før av, og jeg kan derfor ikke kommentere det her. Samtidig rettet ingen av spørsmålene i intervjuguiden seg mot dette med morsmål, og det er kanskje derfor dette ikke fikk mer fokus. Likevel ville det kanskje være naturlig å snakke mer om morsmålets rolle i arbeid med ordlæring og ordforråd. Uansett ser jeg for meg at det kan være fint å aktivere elevenes språklige kunnskaper. Uansett om eleven kan ordet på morsmålet eller ei, vil det uansett åpne opp for muligheten til å utvikle begge språkene.

Videre i OSV-metoden forklarer Seal at det er lærerens oppgave å sjekke at elevene forstår betydningen av ordet (Golden, 2014, s. 189). Det er to av lærerne som gjennom intervjuene gir inntrykk av at de sjekker forståelsen til elevene i diskusjonen om ordlæring. Berit og Dina lar elevene fylle ut et begrepskart eller begrepsark, hvor de selv må definere ordet, bruke det i setning,

tegne det og i noen tilfeller oversette det. Christine velger å ta opp ordet igjen ved en annen anledning, senere den uken, eller uken etter. Det kommer derimot ikke frem under intervjuet med Anna hvordan hun sjekker at elevene forstår betydningen av ordet. Men måten hun bruker begrepsark på kan bidra til at hun kan sjekke om elevene har forstått, etter at begrepsarket er fylt ut av eleven selv.

Metodens beskrivelse avsluttes med at ordets betydning skal bli videreført til andre kontekster, eller til elevenes egne erfaringer (Golden, 2014, s. 189). Gjennom intervjuene med de fire lærerne kommer det ikke frem at de lar elevene knytte ordene til sine egne erfaringer. Som nevnt, lar Berit og Dina elevene fylle ut begrepskart. Dette gir elevene mulighet til å lage egne setninger med ordet, som videre kan knyttes til elevenes egne erfaringer. Dette kan dermed knyttes til siste del av OSV-metoden (Golden, 2014, s. 189), selv om lærerne ikke presiserer at dette er noe de sjekker. I dette tilfellet er det ikke en anbefaling eller oppfordring fra lærerne, slik som metoden kanskje legger opp til, men heller opp til elevene hvordan de velger å formulere setningene.

## 5 Drøfting av datainnsamling

I dette kapittelet vil jeg drøfte hovedpoengene som kommer frem i analysen av datainnsamlingene. Jeg vil diskutere det de fire lærerne forteller i intervjuene opp mot hverandre, med bakgrunn i teorien. Jeg vil se på utgangspunkt lærerne tar når de velger ut ord og hvilke arbeidsmåter som kanskje vil fungere bedre enn andre, med tanke på oppgavens tema og utformet problemstilling som er: «*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*». Underveis kommer jeg med egne refleksjoner og kritikk, for å inntre i forskerrollen. Det er først i konklusjonen under kapittel 6 at jeg vil besvare problemstillingen.

Som det kommer til syne i analysen, velger lærerne i studien ut ord på ulike måter. Gjennom teoridelen kommer det frem flere utgangspunkt en kan ta, når en skal velge ut ord elevene skal lære. Hatch & Brown (2005, s. 105) trekker frem utfordringene med å velge ut ord elevene bør lære først. Det finnes ikke nødvendigvis noen fasitsvar på dette, men ut i fra hva lærerne forteller meg, kan det diskuteres. Anna og Christine fokuserer på dagligdagse ord (Golden, 2018, s. 200) og et kontekstavhengig eller her-og-nå-språk (Høigård, 2019, s. 34), mens Berit og Dina fokuserer på fagord (Golden, 2018, s. 200). Det kommer for eksempel frem gjennom analysen at Anna kun ønsker å forklare ordet «sekk», og ikke ordet «tursekk» i tillegg. Ved at Anna fokuserer på det kontekstavhengige språket (Høigård, 2019, s. 32), vil dette forklare hvorfor hun ikke ønsket å introdusere ulike typer sekker for elevene. Det kan derimot fungere bedre å introdusere ordet «tursekk», når de er på tur og befinner seg i omgivelsene «tursekk» tilhører, slik Anna presiserer. Etter egne erfaringer har jeg opplevd at det å introdusere flere ord kan skape forvirring og usikkerhet hos elevene, rundt hvilket ord de skal bruke når. Å fokusere på hverdagsord (Golden, 2018, s. 200) og ord som tilhører det kontekstavhengige språket (Høigård, 2019, s. 34), kan derimot bidra til å gjøre det enklere for elevene å forstå hva ordene betyr. Dette er fordi slike ord oppleves som konkrete, og når lærere velger ord som befinner seg i omgivelsene, kan de peke dem ut og sette navn på dem. Når elevene kan se hvilken sammenheng de tilhører og hvordan de ser ut, får elevene også direkte erfaringer med ordene (Høigård, 2019, s. 34). På en annen side går elevene glipp av en del ord dersom lærerne kun fokuserer på hverdagsordene, og ikke trekker frem fagordene. Elevene vil nok møte på fagord når de overføres til ordinære klasser. Det kan bli noe utfordrende for elevene i introduksjonsklasser, om de ikke er forberedt på slike ord.

Anna og Christine velger ut ord som kan bidra til utviklingen av språkkunnskapen BICS (Monsen & Randen, 2017, s. 83). Denne språkkunnskapen er nødvendig for elevene når de skal delta i enkle

samtaler, som for eksempel i lek. Å starte med disse ordene kan fungere på en god måte på den måten at ord som dette gjerne oppleves mer konkrete. De kan være enklere å forstå, i tillegg til at de kan være enklere for læreren å forklare. Selv om kontekstavhengig språk (Høigård, 2019, s. 34) og hverdagsord (Golden, 2018, s. 200) kan være viktig for deltakelse i kommunikative situasjoner med andre barn, krever likevel skolen at elevene utvikler et akademisk språk som også kan bli omtalt som språkkunnskapen CALP (Monsen & Randen, 2017, s. 83). Denne språkkunnskapen kommer til syne når det er snakk om for eksempel lesing av fagtekster. Det er likevel viktig å være klar over at det avhenger av lærernes baktanke med læringen, og det kan være grunner til at lærerne kun fokuserer på ord som utvikler BICS. Ser vi derimot på hvordan Berit og Dina velger ut ordene, kan en sammenligne hva som kan fungere på best mulig måte, ut i fra hva lærerne ønsker å oppnå.

Berit er læreren som forteller at hun fokuserer på fagord (Golden, 2018, s. 200), når hun skal velge ut ord elevene skal lære. Dette er ord som er spesielle innenfor spesifikke fag, og blir hyppig brukt innenfor faget. Som nevnt under kapittel 2.7 er disse ordene nødvendige å forstå for å kunne forstå innholdet i teksten en leser. Dina velger ut ord som tilhører temaer i naturfag og samfunnsfag, derfor kan det være tilfelle at elevene til Dina også introduseres for fagord. Fagord derimot ordene som kan bidra til å utvikle språkkunnskapen CALP (Monsen & Randen, 2017, s. 83). På den ene siden vil denne måten derfor forberede elevene bedre på senere klassetrinn og fag, enn måten de andre to lærerne gjør det på. I dette tilfellet vil det i tillegg fungere som en god måte å tilpasse ordundervisningen til for eksempel Berit sine elever på, fordi de allerede har vært gjennom den grunnleggende norskopplæringen. Hadde klassen til Berit derimot vært på samme nivå som de andre klassene til de andre lærerne i studien, kan det hende at det å lære fagord ville være noe utfordrende. Dette er kanskje grunnen til at de andre fokuserer på hverdagsord. Likevel kommer det ikke til syne hvilket nivå elevene til Dina er på, og ut i fra beskrivelsene kan det virke som de er på samme nivå som elevene til Anna og Christine. Som nevnt kommer det også frem at ordene Dina fokuserer på kan være fagord da ordene velges ut fra temaer i fag der fagord er sentrale. Dersom dette er tilfelle vil fagord kunne bli introdusert for elever med lite ferdigheter i norsk.

Om en lærer kun fokuserer på fagord, er det ikke nødvendigvis sikkert at elevene utvikler BICS på samme måte som elevene til de to andre lærerne. I tillegg tenker jeg selv at det er viktig at elevene også lærer dagligdagse ord (Monsen & Randen, 2017, s. 85), da dette er ord elevene vil møte på ofte. Samtidig ser jeg for meg at fagord kan læres gjennom dagligdagse ord, på den måten at dagligdagse ord kan fungere som en hjelp når en skal forklare fagordene på en enklere måte.

For å se på en annen ulempe ved å velge ut fagord, ønsker jeg å trekke inn det Golden (1984, s. 173) beskriver som førfaglige ord. Dette er ordene en trenger for å forstå fagordene, og dermed forstå innholdet i en tekst. Disse kan ved tilfeller falle vekk i undervisningen, fordi de ikke blir sett på som fagord (Golden, 2014, s. 126). Det kan derfor hende at Berit og Dina glemmer, eller ser bort i fra noen ord, som de egentlig burde ha forklart. Dette vil resultere i ord elevene sitter igjen med og som de ikke forstår, som kan ha betydning for forståelsen av innholdet. Jeg ser for meg at dersom man fokuserer på fagord, slik som Berit og Dina, må planlegge undervisningen nøye, slik at færrest mulig ord blir oversett. En løsning på dette kunne vært å variere undervisningen noe. For eksempel fokusere litt på fagord og litt på dagligdagse ord (Golden, 2018, s. 191), slik at elevene har mulighet til å utvikle begge språkkunnskapene Cummins (Monsen & Randen, 2017, s. 83) sier noe om. Dette i bakgrunn av at elevene vil ha nytte av både hverdagslige samtaler, og ved at skolen krever at elevene utvikler et akademisk språk, som benyttes i skolesammenheng, spesielt i fag som samfunnsfag og naturfag (Monsen & Randen, 2017, s. 83).

Hverdagsord som det kommer frem at Anna og Christine fokuserer på, kan beskrives som innholdsord, som er ord som kan stå alene, hvor innholdet likevel vil fortelle mye (Golden, 2014, s. 41). På en side er innholdsordene, som nevnt tidligere i oppgaven, gjerne ord som lærere trekker frem først. Dette er fordi de er konkrete og enklere å forstå enn for eksempel funksjonsord (Golden, 2014, s. 42). I tillegg er det disse ordene som ofte kan forklares ved hjelp av bilder og tegninger, som det også kommer frem at lærerne liker å benytte som hjelpemidler i undervisningen. Dette kan være grunnen til at innholdsord får størst fokus i undervisningen.

Det som derimot ikke kommer frem under intervjuene er funksjonsordenes plass i undervisningen. Det kan, ut i fra analysene, se ut til at lærerne ikke trekker frem funksjonsord. Hvorfor dette ikke fokuseres på, kan være fordi funksjonsord er vanskeligere å definere enn det innholdsord er (Monsen & Randen, 2017, s. 81). Funksjonsord blir likevel sett på som høyfrekvente, og det er noe enkelte av lærerne forteller at de også ved tilfeller tar utgangspunkt i når de skal velge ut ord. Ser vi for eksempel på ordene som forekommer i databasen «Ordforrådet» (Lind et al., 2013), ser vi at de 15 første høyfrekvente ordene ikke kommer frem i analysen at lærerne fokuserer på (se vedlegg 7). «Alvorlig» og «en analyse» er ordene som forekommer flest ganger i tekster på internett, som «Ordforrådet» (Lind et al., 2013) har tatt utgangspunkt i. I tillegg kommer for eksempel «avstand» litt lengre ned på listen. Dette er ord som kanskje ikke vil virke like nødvendige i en introduksjonsklasse, men de vil likevel være viktige å forstå i en tekst, for at innholdet skal bli fullstendig forstått, ut i fra det Golden (2014, s. 43) sier om funksjonsord. Opplæringsloven §2-8

(1998) forteller at målet med opplæringen for elever med et annet morsmål enn norsk er å gi elevene ferdigheter nok i norsk, til å kunne delta i den ordinære undervisningen. I tillegg følger opplæringen til elevene med norsk som andrespråk læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærere kan derfor tolke at elevene skal tilegne seg grunnleggende ferdigheter i det norske språket. Hvor da ord som «alvorlig», «en analyse» og «avstand», kanskje vil være ord som oppleves som mindre viktige å trekke frem i undervisning. Likevel kan funksjonsord, som nevnt, bidra til å lette forståelsen av innholdet i en tekst, og de vil derfor være nyttige å forstå (Monsen & Randen, 2017, s. 81).

Et siste utgangspunkt som kommer frem i analysen er å velge ord ut i fra tema, som blant annet Christine uttrykker flere eksempler på. Det å ta utgangspunkt i et tema er svært vanlig blant lærere, forteller Hatch & Brown (1995, s. 406). På den ene siden kan dette dermed fungere som en god oppstart for elevene som skal lære seg nye ord og det norske språket. Ut i fra beskrivelsene til Christine, kan det fortelle oss at elevene lærer konkrete ord som er svært vanlige, og som de ofte vil møte på. Dette er fordi beskrivelsene minner om hyponymer (Golden, 2014, s. 50-60), og blir sett på som konkrete ord, i den sentrale delen av ordforrådet. På en annen side er alle mennesker forskjellige. Det Christine assosierer med for eksempel tema kjæledyr, kan jeg eller andre lærere ha andre assosiasjoner til. Det vil derfor være sannsynlig at lærere velger ut forskjellige ord, dersom de tar utgangspunkt i et tema. Senere kan det hende elevene da møter andre barn, som nevner andre dyr når de snakker om for eksempel kjæledyr. Dette ser jeg for meg at kan danne forvirring hos elevene med norsk som andrespråk, likevel er det ikke sikkert dette ville vært et stort problem om elevene hadde tenkt mye over. På denne måten danner Christine veien for elevene, og bestemmer på en måte for dem hva som er de mest vanlige kjæledyrene. Altså lærer elevene om husdyr, ut i fra Christine sine assosiasjoner og meninger. Dette behøver likevel ikke å være noe negativt tilfelle, da Christine beskriver at hun senere presenterer enda flere dyr innenfor det samme temaet. Uansett hvilke dyr hun trekker frem i undervisningen, ser vi at fokuset er rettet mot dagligdagse ord og innholdsord (Golden, 2014, s. 43). Innholdsordene er, som nevnt, gjerne ord lærere trekker frem først, fordi det er konkrete og enklere å forstå enn for eksempel fagord eller funksjonsord (Golden, 2014, s. 42).

Gjennom blant annet praktisk og fysisk arbeid, overfører Christine og Anna betydningen av ordene de har valgt ut, til elevene. I tidligere forskning av Norbert Schmitt (2008, s. 335) kommer det frem at fokuset er rettet mot betydningen av ordet, når det skal overføres til elevene. Dette kan vi tydelig se er fokus gjennom analysene av arbeidsmåtene og hva lærerne forteller at de fokuserer på. Det å

ta elevene med ut, gjør at elevene danner direkte erfaringer med det de lærer. Ut i fra egne erfaringer, har jeg selv lagt merke til at elevene for eksempel husker ord bedre, når de får direkte kontakt og erfaring med ordene, slik Christine og Anna forteller i intervjuene. Hadde det derimot vært slik at elevene skulle lære om vinter og det ikke var snø ute, ville ikke fysisk og praktisk læring vært like god. I tillegg tenker jeg umiddelbart at det er viktig at elevene får vite at vinteren ikke alltid er lik, og at alle land ikke har snø. Noen ganger er vinteren kaldere, andre ganger varmere. Det samme gjelder mengden med snø.

Likevel er det en god ting å være i aktivitet når elever skal lære. Av tidligere erfaringer klarer ikke små barn å sitte for lenge stille av gangen, og de har behov for å bevege på seg. På en annen side er det ikke sikkert at slike aktiviteter ville passet like godt for alle barn, for eksempel litt eldre barn. Når barn blir eldre, blir enkelte ting og leker mer barnslig, og de ønsker ikke å delta. I tillegg vil kanskje ikke elevene få øve like mye på lesing og skriving, når lærerne fokuserer mye på fysisk aktivitet for å fremme ordlæring. For å si noe om dette, forteller Christine at hun jobber med ord på en annen måte også. Hun viser bilder, videoer, de skriver i form av diktat og leser ordene i lekser. Her får elevene møtt ordene praktisk, visuelt og i skriftlig form. Berit og Dina bruker begrepsark eller begrepskart, hvor elevene får øvd på skriving. Dale (1965, s. 898) snakker om fire nivåer elevene skal gjennom før et ord er lært. Det kan virke som at enkelte av lærerne har dette i hodet, og at de planlegger godt når de skal lære elevene nye ord. Det kommer frem at noen av lærerne lar elevene møte de samme ordene i ulike situasjoner; sanger, tekster, skriving, videoer og lignende. Richards (1974, s. 75-76) forklarer også at det er viktig å tenke på ordets spredning i flere ulike tekster og sammenhenger. Måten for eksempel Christine jobber med ordene på, gjør at elevene får sett ordene i flere kontekster og i ulike sammenhenger. Dette kan bidra til at elevene danner en større forståelse for ordet, og selv kan bruke det ved en senere anledning.

Tre av lærerne bruker også mye spill i undervisningen for å arbeide med ordlæring og utvikling av ordforråd. Sørensen & Lyngsnes (2017, s. 169) forteller at spill blir brukt i undervisningen, som en del av flere komponenter som spiller inn. Gjennom Alias mimer elevene ordene, og de bruker kroppen til å besvare utfordringen. Golden (2014, s. 174) trekker frem miming som en god måte å forklare ord på. Derimot får jeg umiddelbart tanker om at det vil være noe usikkert hvor vidt elevene faktisk lærer ordene, når de fokuserer på å mime. Får de med seg det riktige ordet når de andre elevene gjetter? Det tenker jeg at læreren må sørge for. I tillegg kan det diskuteres hvor vidt miming bidrar til å nå målet som den ordinære undervisningen har. Det er ikke nødvendigvis nok at elevene kan mime et ord, når de begynner på høyere klassetrinn og møter på andre typer ord som



for eksempel fagord eller funksjonsord. De må derfor også bli vant med å lære ord på andre måter, da det av egne erfaringer, ikke blir brukt mye miming for å forklare ord, i ordinære klasser hvor majoriteten kan språket som undervisningen foregår på. Samtidig er det ikke sikkert elevene vil nå særlig langt, med tanke på for eksempel målene som er utarbeidet av læreplanen, dersom de bare kan mime ordet, og ikke bruke det i andre sammenhenger. Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Utdanningsdirektoratet, 2020) fokuserer på det grunnleggende.

Når lærerne beskriver deres arbeidsmåter, ser vi at de automatisk trekker frem hjelpemidler de benytter i undervisningen. Golden (2014, s. 173) forklarer at bruken av bilder og symboler er vanlige hjelpemidler for å forklare ord på målspråket. Dette kan vi tydelig se at stemmer, under delen om analyse. Tidligere forskning på området beskriver i en artikkel at lærere på denne tiden, ikke oppmuntret elever til å bruke bilder for å lære ord og for å utvikle ordforrådet på andrespråket (Oxford & Crookall, 1990, s. 17). I denne studien derimot, kommer det frem at bilder kanskje er det lærerne bruker mest for å forklare nye ord. Av egne erfaringer er bilder en god måte å forklare ord på. Er det et ord elevene ikke forstår, kan man enkelt finne et bilde av det, og man vil dermed få en bekreftelse på om elevene vet hva det er eller ikke. Dersom det er nye ord elevene ikke forstår, kan også bilder brukes for å vise det, men det er viktig å huske på at bilder ikke vil fremstille virkeligheten av ordet.

Sørensen & Lyngsnes (2018, s. 170) trekker derimot frem bruken av konkrete, som er ting eller gjenstander som er en falsk forestilling av virkeligheten. Som det kommer frem i analysen, forteller Christine at hun brukte konkrete av frukt. På en side vil kanskje bruken av konkrete, som nevnt, oppleves som mer virkelighetsnært for elevene fordi konkrete fremstiller riktig form og størrelse, på da for eksempel frukt. På en annen side vil ikke elevene få den virkelige fremstillingen av frukt fordi det, i dette tilfellet, er laget av plastikk. Hadde Christine derimot tatt med ekte frukt i klasserommet, ville nok elevene fått en enda bedre, og mer virkelighetsnær opplevelse av hva frukt er. Dette ville gitt elevene muligheten til å kjenne, lukte og smake på frukt. Jeg tenker derfor umiddelbart at konkrete som dette kan ha en misvisende effekt. Dette er med tanke på smak, lukt, vekt og hvordan det egentlig er å ta på. For eksempel kjennes eple og appelsin helt forskjellige ut.

Videre presiserer Sørensen & Lyngsnes (2018, s. 170) at konkrete åpner opp for en bredere sanseerfaring hos elevene. Ut i fra analysene kan denne påstanden diskuteres noe, hvis man sammenligner bruken av plastikk-frukt opp mot ekte frukt. Denne påstanden vil ikke stemme dersom vi sammenligner det med læreren som bruker frukt av plastikk, slik Christine forteller. Om

vi derimot setter konkreter opp mot bilder, som nevnt tidligere, vil konkreter ha en bedre effekt enn det bildene vil ha, fordi de er mer virkelighetsnære. Uansett tror jeg det beste ville være å få til så virkelighetsnære opplevelser som mulig. Av egne erfaringer, når elevene for eksempel skulle lære om penger, fikk de mer ut av ekte penger ble tatt med til klasserommet, slik at elevene kunne lukte, se, kjenne og ta på dem. Dette kontra konkreter laget av papp, hvor tykkelse og størrelse ikke stemmer overens med virkeligheten.

Når det oppstår spontan ordlæring i klasserommet, kan det på en side være lurt å forklare ordene med en gang det skjer, slik som lærerne presiserer at de gjør. På den andre siden kan det ta mye tid, og gå utover den allerede planlagte undervisningen. Jeg tenker derfor at det kan være lurt å se an hvilket ord som dukker opp, om forklaringen bør forekomme med en gang, eller om det skal bli tatt opp igjen ved en senere anledning. På forskjellige måter løser de fire lærerne spontan ordlæring slik som Golden (2014, s. 189) beskriver OSV-metoden (overføre-sjekke-videreføre). Det at Anna lar elevene sine gjette hva ordet betyr ser jeg for meg at kan skape en slags motivasjon for læring. Etter egne erfaringer liker barn å gjette, og det skapes et engasjement. Kanskje kjenner elevene igjen noen bokstaver eller sammensetninger i ordet, og kan dermed klare å gjette seg frem til betydningen. Dette kan føre til en større elevdeltakelse, enn om læreren selv forklarer ordet for elevene, som Anna videre forteller at hun gjør. Elever lærer på ulike måter, og noen mister kanskje fokus dersom læreren skal stå lenge å forklare et ord. Av egne erfaringer forstår nok ikke elevene alle ordene læreren bruker for å forklare ordet. Dermed tror jeg måten til Anna vil sørge for at flere elever først deltar, men dersom beskrivelser av ordet tar for lang tid, tror jeg det vil resultere i at de mister fokus.

Det at Berit bryter ned ordet, hvis mulig, tror jeg vil fungere til en viss grad. Selv ser jeg for meg at dersom ordet blir brutt ned, for eksempel ved et sammensatt ord, kan skape forvirring. Dette er fordi et sammensatt ord kan bestå av to helt forskjellige ord, som egentlig ikke har noen sammenheng med hverandre. Derimot tror jeg det heller vil fungere bedre å plassere ordet i ordklasser slik Berit presiserer, da elevene kan få en forståelse for hva slags type ord det er, og hvordan ordet brukes. På en annen side ville nok ikke dette vært like hensiktsmessig i de andre klassene til de andre lærerne, da det er forskjeller på nivåer. Klassene til Anna og Christine vil nok ha minimalt utbytte av å plassere ordene i ordklasser. Det kommer tydelig frem i analysen at de ikke fokuserer på ordklasser ved oppstart av opplæringen. Dette kan resultere i at elevene ikke har assosiasjoner til de ulike ordklassene, og det vil ikke være til hjelp. Det kan virke som klassen til Dina ville hatt utbytte av dette, men hun beskriver ikke dette som en metode hun selv bruker.

Det at Dina derimot oversetter ordene kan kanskje virke som en lett vei å gå, men likevel kommer det frem under kapittel 2.3 at morsmålet er viktig for utviklingen av språk. Er morsmålet godt utviklet er dette en god måte for elevene å lære andrespråket på (Øzerk, 2016, s. 176). I tillegg forteller tidligere forskning at førstespråket har stor innflytelse på andrespråket når det kommer til utvikling av ordforråd (Schmitt, 2008, s. 337). En undersøkelse viser mer effektivitet ved oversettelse fra førstespråket, enn å plassere ordet i kontekst på målspråket (Schmitt, 2008, s. 337). Det er derfor interessant hvordan fokus på engelsk eller morsmål ikke blir snakket mye om under intervjuene når det er snakk om utvikling av ordforråd. Cummins beskriver tydelig i sin isfjellmodell hvordan ferdigheter og kunnskaper eleven har, enkelt kan overføres til andrespråket (Øzerk, 2016, s. 176). Berit og Dina presiserer når de forklarer begrepskart/begrepsark at elevene kan oversette ordet hvis det er ønskelig. Jeg tror at gjennom bruk av for eksempel morsmål, vil det komme frem at elevene har mer kunnskap enn hva lærere kanskje tror, og det som kommer til uttrykk. Dersom elevene får bruke det språket de mestrer best, vil ferdigheter og kunnskaper komme tydeligere frem, og språkutviklingen vil forsterkes.

For å oppsummere drøfter jeg hvordan lærere velger ut ord, hva slags arbeidsmåter de beskriver at de bruker og hvordan de løser spontan ordlæring. Jeg har satt lærernes uttalelser opp mot hverandre, drøftet og reflektert rundt hvilke måter som fungerer bedre enn andre. Jeg har stilt meg kritisk til enkelte måter de velger ut ord på og hjelpemidler det kommer frem at de bruker i undervisning. Resultat av drøftingen vil presenteres i neste kapittel, hvor jeg vil komme med en konklusjon og besvare problemstillingen for oppgaven.

## 6 Konklusjon

I denne masteravhandlingen har jeg jobbet med å besvare problemstillingen: «*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser?*». Dette har jeg gjort ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer av fire forskjellige lærere som har erfaring med elever med norsk som andrespråk og introduksjonsklasser. Jeg har i tillegg sett på hva teorien sier om de ulike aspektene som har kommet frem gjennom intervjuene. For å svare på problemstillingen har jeg også valgt å utarbeide tre forskningsspørsmål, som presiserer hva jeg har ønsket å se etter når det kommer til læreres arbeid med utvikling av ordforråd.

Mine viktigste funn er at det er veldig individuelt hvordan lærere arbeider med utvikling av ordforråd. To og to av lærerne i studien beskriver måter å velge ut ord på som ligner på hverandre. Dette sier meg at det er vanlig å ta utgangspunkt i tema, kontekst og dagligdagse ord med mye innhold, i tillegg til fag, tekster og fagord. Likevel formidler denne studien det fire lærere gjør, og det kan være tilfeldig at to og to av lærerne beskriver like måter å gjøre det på. Én av lærerne som tar utgangspunkt i fag og mål, gjør nok dette grunnet elevenes tidligere skoleerfaring og nivå. Hvorfor den andre læreren også tar utgangspunkt i temaer innenfor fag er ukjent, det kommer kun frem at læreren ønsker å forberede elevene på senere skolegang, og trekker derfor frem ord som ville blitt trukket frem i ordinære klasser. Det kommer også frem at det er mye felles, når det gjelder arbeidsmåter lærerne benytter. De bruker blant annet fysisk aktivitet, miming, begrepsark og spill. I tillegg bruker de ulike hjelpemidler i undervisningen, på forskjellige måter. Dette er særlig bilder, tegninger og konkrete. Det kan virke som at lærerne har ordlæringsprosessen (Golden, 2014, s. 140) og de fire nivåene for ordkunnskap (Dale, 1965, s. 898) i bakhodet når de skal drive med innlæring av nye ord, både spontant og planlagt, da det virker som de har tenkt nøye gjennom ord elevene skal lære, hvordan og hvilke hjelpemidler de skal bruke.

Et annet viktig funn er at det ikke kommer spesielt tydelig frem at lærerne benytter elevenes flerspråklige kompetanser aktivt i undervisningen. Dette er interessant ettersom tidligere forskning av Schmitt (2008, s. 337) trekker frem førstespråkets innflytelse på innlæring av andrespråket, i tillegg til beskrivelsene av isfjell-modellen til Cummins (Øzker, 2016, s. 176). Det er to av lærerne som trekker frem at oversettelse til engelsk eller morsmål skjer noen ganger, når det absolutt er nødvendig. Likevel er det ingen av spørsmålene i intervjuguiden som presiserer bruken av morsmål, noe som kan bidra til taushet fra lærernes side.

Avslutningsvis ønsker jeg å minne om formålet med introduksjonsklasser. Elever med norsk som andrespråk går i disse klassene for å tilegne seg, og utvikle de ferdighetene i norsk som er nødvendige for å følge ordinære klasser (Opplæringsloven, 1998, §2-8). Lærerne i studien forbereder elevene på ordinære klasser på et eller annet vis, men på ulike måter. De har nødvendigvis ikke det samme fokuset eller velger det samme utgangspunktet, men målet de ønsker å oppnå er det samme.

## 7 Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkan, M. K., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, E. (1965). Vocabulary Measurement: Techniques and Major Finding. *Elementary english*, 42(8), 895-901. <https://www.jstor.org/stable/41385916?seq=1>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi>
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6 (2012-2013)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/?ch=1>
- Golden, A. (1984). Fagord og andre ord I o-fagsbøker for grunnskolen. I A, Hvenekilde. & E, Ryen (Red.), *Kan jeg få ordene dine, lærer?: Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning* (s. 170-176). Oslo: Cappelen Forlag.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A-K.H, Gujord. & G. T, Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-209). Oslo: Cappelen Damm.
- Golden, A. (2021). Voksne innlæreres leksikalske profil. I M. Monsen & C. Pájaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 68-89). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge University Press.
- Høigård, A. (2019). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kruuse, E. (2008). *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag* (6. utg.). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.

- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk?: Overordnede perspektiver. I A-K. H, Gujord. & G. T, Randen (Red.), *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 27-47). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lind, M., Simonsen, H.G., Hansen, P., Holm, E. & Mevik, B.-H. (2013) "Ordforrådet" – en leksikalsk database over et utvalg norske ord. *Norsk tidsskrift for logopedi*, årgang 59, nr 1, s. 18-26. Hentet 21.05.21. fra: <http://www.tekstlab.uio.no/ordforradet/>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive Approach* (2nd ed.). California: Sage Publications, Inc.
- Monsen, M. & Randen, T. G. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnsolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oxford, R. & Crookall, D. (1990). Vocabulary Learning: A Critical Analysis of Techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9-30. <https://doi.org/10.18806/tesl.v7i2.566>
- Richards, J. C. (1974). Word lists: problems and prospects. *RELC Journal*, 5(2), 69-84. <https://doi.org/10.1177/003368827400500207>
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research*, 12(3), 329-363. <https://doi.org/10.1177/1362168808089921>
- Selj, E. (2008). Minoritetselevne, språket og skolen. I E, Selj. & E, Ryen. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (2. utg.), (s. 13-43). Cappelen Damm.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Sørensen, I. & Lyngsnes, K. (2017). Bruk av læremidler på barnetrinnet. I K, Lyngsnes. & M, Rismark (Red.), *Didaktisk praksis 1.-7. trinn* (s. 165-178). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (NOR07-02). Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Wold, A. H. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E, Selj. & E, Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (2. utg.), (s. 195-218). Cappelen Damm.

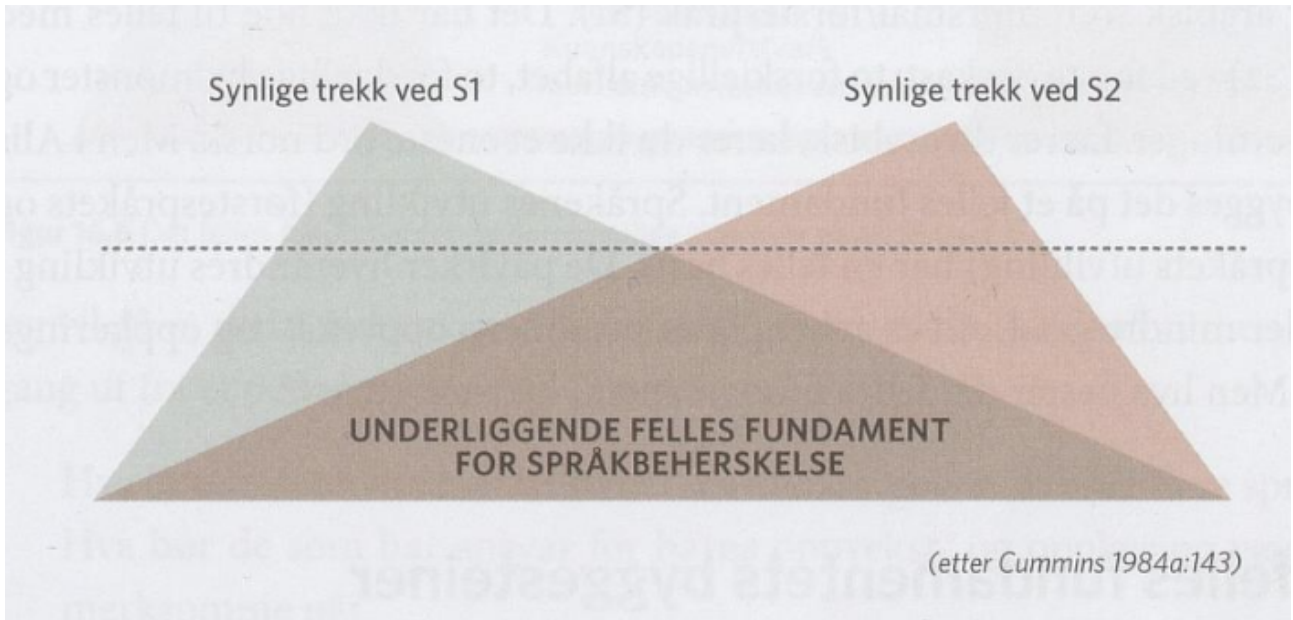
Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.



## 8 Vedlegg

I løpet av denne avhandlingen refererer jeg flere ganger ulike vedlegg. Disse er vedlagt her.

### 8.1 Dual isfjell-modell



## 8.2 Intervjuguide

### Intervjuskjema

Problemstilling:

*Hvordan arbeider lærere med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser, med tanke på betydningen ordforråd har for leseforståelse?*

#### Innledende spørsmål

- *Minne lærere på taushetsplikt og forsiktig bruk av eksempler, før intervju.*
- Kan du fortelle litt om deg selv? Hvor lenge har du jobbet som lærer? Hvor lenge har du jobbet i introduksjonsklasse?
- *Dette intervjuet skal handle om utvikling av ordforråd hos elever i velkomstklasser.*

#### Intervjuspørsmål

- Hva er viktig for deg når det kommer til dette temaet om ordforråd og utvikling av ordforråd til elevene?
- Hvilken rolle skal arbeid med ordforråd ha, tenker du?
- Hvorfor skal man jobbe med utvikling av ordforråd og ordforrådet generelt?
- Kan du fortelle litt om hvordan du tilrettelegger når du arbeider med utvikling av ordforråd?
- Husker du en gang du gjennomførte en arbeidsmåte som fungerte veldig bra? Eventuelt ikke så bra?
  - Hva var det som gjorde metoden bra/dårlig?
- Er det noe med arbeid med ordforråd du synes er vanskelig, eller som ikke fungerer så bra?
- Er det noe spesielt du skulle ønske du fikk til? Hvis du tenker deg en drømmesituasjon – du kan bestemme antall lærere, ressurser, elever osv. Hvordan ville denne drømmesituasjonen da vært for deg?
- Er det noe du har opplevd som er spesielt viktig for at elever i velkomstklasser skal kunne utvikle ordforrådet?

## 8.3 NSD godkjenning

31.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Utvikling av ordforråd i introduksjonsklasser

#### Referansenummer

987974

#### Registrert

08.02.2021 av Caroline Kise - @student.usn.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

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

Veronica Pajaro, Veronica.Pajaro@usn.no, tlf: 35952576

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Caroline Kise, @hotmail.com, tlf:

#### Prosjektperiode

04.01.2021 - 15.05.2021

#### Status

15.02.2021 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.02.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/600aadf3-e539-420c-b6ee-0cf7d8d04765>

1/2

**meldeskjema**

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2021

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

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

**TAUSHETSPLIKT**

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

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

## 8.4 Infoskriv til deltakere

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Arbeid med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du tilrettelegger for utvikling av ordforråd i en introduksjonsklasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg heter Caroline Kise og er lærerstudent på Universitetet i Sørøst-Norge, og tar nå en overgangsmaster i norsk. Dette prosjektet er masteroppgaven min, og her ønsker jeg å undersøke hvordan lærere kan tilrettelegge for utvikling av ordforrådet til elever i introduksjonsklasser. Foreløpig problemstillingen i denne oppgaven er: «*Hvordan kan lærere arbeide med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser, med tanke på betydningen ordforråd har for leseforståelse?*».

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da jeg trenger informanter som har erfaring med å arbeide i introduksjonsklasser. Dette er for å sikre at informantene har relevant erfaring.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du deltar i dette prosjektet innebærer det at du deltar i et intervju som varer i ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine tanker og erfaringer knyttet til tilrettelegging og arbeidsmåter rundt utvikling av ordforrådet til elever i introduksjonsklasser. Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker, og jeg vil ta notater underveis. Dine svar vil bli transkribert og lagret elektronisk.

#### **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. Ved behandlingsansvarlig institusjon vil veileder for prosjektet ha tilgang til informasjonen og materialet. I oppgaven vil ikke navnet ditt bli nevnt. I transkriberingen vil jeg erstattet navn med koder (f.eks. lærer A, lærer B, lærer C).

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. desember 2021. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger, opptak og transkriberinger slettes.

### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. desember 2021. Ved prosjektsslutt vil alle personopplysninger, opptak og transkriberinger slettes.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Caroline Kise, epost:  eller telefon:
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Veronica Pajaro, epost: [Veronica.Pajaro@usn.no](mailto:Veronica.Pajaro@usn.no) eller telefon: 31952576.
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



---

Hovedveileder  
intern/ekstern

Veronica Pajaro  
Prosjektansvarlig  
(Veileder)



---

Student

Caroline Kise  
Student  
(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

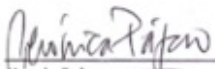
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Arbeid med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker med min signatur å delta i intervju.

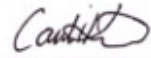
Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31. oktober 2021.

## 8.5 Samtykke fra deltakere

Med vennlig hilsen

  
Hovedveileder  
intern/ekstern

Veronica Pajaro  
Prosjektansvarlig  
(Veileder)

  
Student

Caroline Kise  
Student  
(Forsker)

---

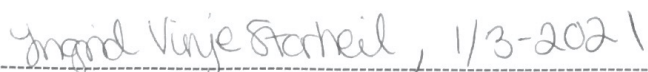
### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Arbeid med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker med min signatur å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31.oktober 2021.



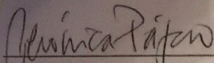
  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Bærum, 25.2.2021 Kristiina Lieri (Ph.d. student)

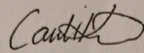
-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Med vennlig hilsen



Hovedveileder  
intern/ekstern

Veronica Pajaro  
Prosjektansvarlig  
(Veileder)



Student

Caroline Kise  
Student  
(Forsker)

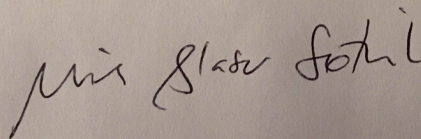
---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Arbeid med utvikling av ordforråd hos elever i introduksjonsklasser* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker med min signatur å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, senest 31.oktober 2021.

 9/3/21



## 8.6 «Ordforrådet», frekvenstabell 1

ordforradet (1)

Ord	Bruksfrekvens (nivå)	Bruksfrekvens
ei and	høy	354715
en avis	høy	76196
en ball	høy	96367
en barnehage	høy	71325
ei bok	høy	252995
et bord	høy	35221
et brev	høy	50773
en buss	høy	34458
en båt	høy	79070
ei dame	høy	59468
ei dør	høy	55035
en finger	høy	35456
en fisk	høy	73110
et fjell	høy	34009
et fly	høy	55540
en fot	høy	34232
et foto	høy	106756
en fugl	høy	40739
ei gate	høy	46432
en gutt	høy	134985
en hest	høy	87783
et hjerte	høy	43437
en hund	høy	166675
ei hytte	høy	36471
ei hånd	høy	105618
ei jente	høy	159198
et kamera	høy	104400
en katt	høy	41390
en kirke	høy	75006
ei klokke (ur)	høy	82456
ei krone (penger)	høy	298234
en lege	høy	80779
et lys	høy	74509
en mann	høy	315580

## 8.7 «Ordforrådet», frekvenstabell 2

Fant 484 ord med følgende egenskaper:

- Bruksfrekvens: høy

▲ Ord	↕ Engelsk oversettelse	↕ Bruksfrekvens per million ord
alvorlig	serious	høy (104,04)
en analyse		høy (49,50)
ei and	a duck	høy (506,74)
et angrep		høy (57,43)
en anledning		høy (79,84)
annerledes	different	høy (52,38)
et ansikt	a face	høy (50,48)
arbeid	work/labour	høy (318,93)
et arbeid	a job/a labour	høy (318,93)
å arbeide	to work	høy (145,59)
en avis	a newspaper	høy (108,85)
avstand	distance	høy (52,33)
en avtale	an agreement	høy (124,20)
bakgrunn	background	høy (109,62)
en ball	a ball	høy (137,67)