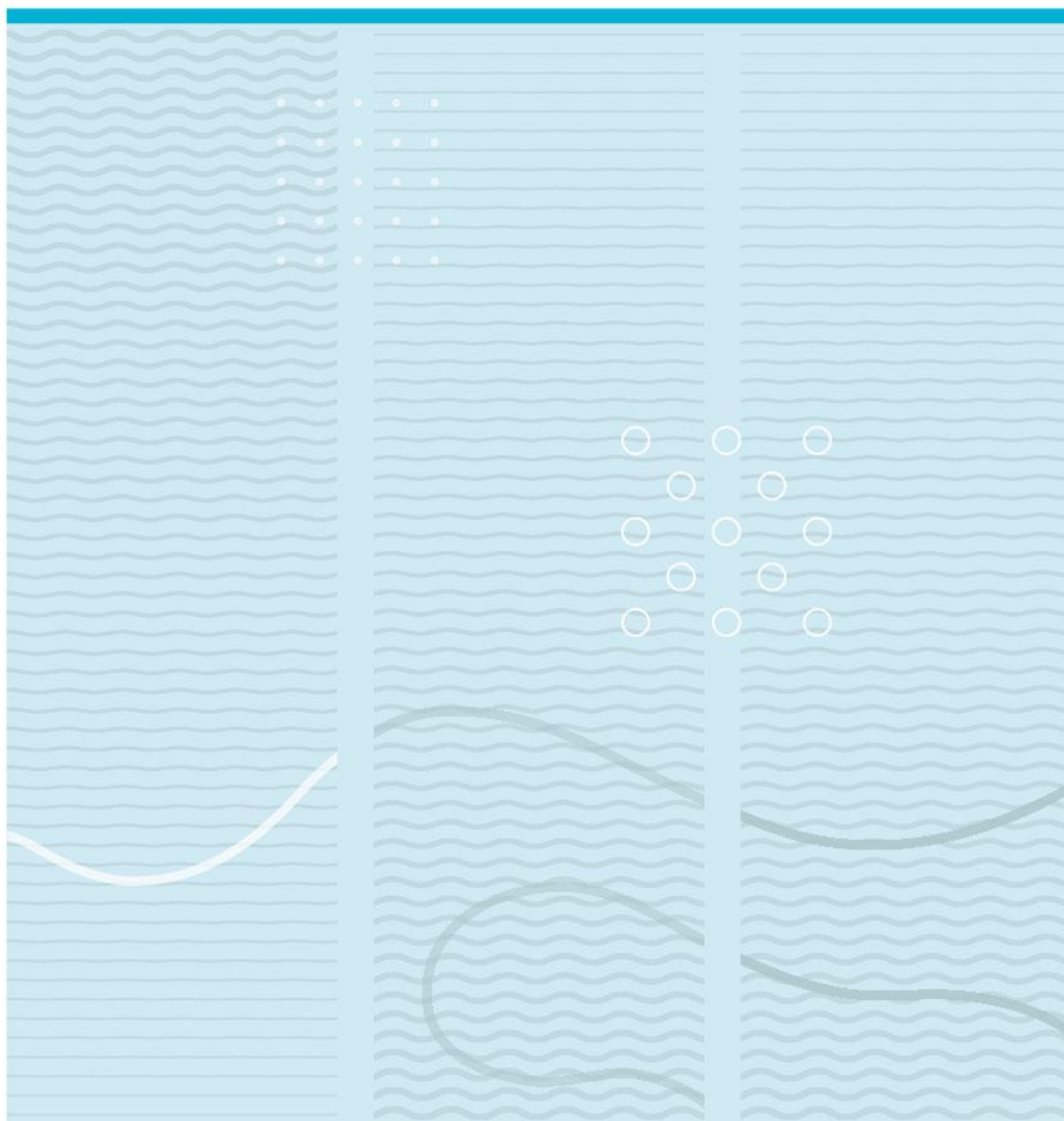


Bjørn Gautschi

# Digitale opptak som verktøy i arbeidet med ordforrådet hos minoritetsspråklige elever





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

<http://www.usn.no>

© 2022 Bjørn Gautschi

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

I denne studien er det undersøkt om det er hensiktsmessig å jobbe med minoritetsspråklige elevers ordforråd gjennom å bruke digitale opptak i form av podkast. Formålet har vært å øke disse elevenes skolespråklige ordforråd (CALP) (Cummins, 2000). For å finne svar på problemstillingen: «Hvordan kan vi bruke digitale elevopptak som ressurs for å øke ordforrådet (substantiv og verb) hos elever med særskilt norskopplæring?» gjennomførte jeg et kvalitativt aksjonsforskningsopplegg over to økter på to timer hver, med to elever som får særskilt norskopplæring. Informantene laget i den første økta en podkast over et selvvalgt tema, den pågående konflikten i Ukraina. Så fikk informantene både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger fra meg, som inkluderte en liste over åtte samfunnsfaglige begreper som de ble bedt om å bruke i en revidert utgave av podkasten. Podkastene ble laget uten manus, men elevene fikk lage seg stikkord.

De to podkastene ble sammenlignet ved at jeg så på innholdsordene verb og substantiv hos de to informantene. Fra den første til den andre podkasten så jeg en betydelig økning av både bruken av verb og substantiv, samtidig som lengden på podkasten nesten fordoblet seg, og taletiden mellom informantene ble jevnere fordelt. Men jeg så kun liten bruk av fagbegrepene som ble introdusert av meg, kun et av tre verb og et av fem substantiv ble brukt under det andre opptaket.. Kun en av mine informanter hadde erfaring med podkast fra tidligere undervisning.

Undersøkelsen viser at det å jobbe eksplisitt med ordforrådet gjennom bruk av digitale opptak gir oss muligheten til å spore forbedringer, og dermed å rette fokus mot de fagbegrepene elevene har behov for i sin skolehverdag. Det gir muligheter å rette oss inn mot elevenes skolespråk (CALP) (Cummins, 2000), slik at elevene ikke blir hengende etter i undervisningen fordi de ikke forstår sentrale begreper i fagene, slik det skjer med alt for mange minoritetsspråklige elever (Lie & Wold, 1991, Kulbrandstad, 1998, Golden, 2006). Den viser også at elever har stor nytte av lærerveiledet gruppearbeid (Bjørnstad, 2016, s.364), noe som ses klart i forbedringene fra første til andre podkast. Gjennom denne arbeidsmåten ble også en ellers mer passiv elev aktivisert og deltagende, og det var da også han som brukte flest av fagbegrepene som ble introdusert i tilbakemeldingene på den første podkasten.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Avgrensning og problemstilling .....	8
1.1.1 Oppgavens struktur .....	9
<b>2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
2.1 Begrepsavklaring .....	10
2.2 Den nære utviklingssonen, dialog og sosiokulturelle tilnæringer til læring .....	11
2.2.1 Muntlige ferdigheter og sosial reproduksjon .....	13
2.2.2 Tidligere forskning om arbeidet med muntlige ferdigheter .....	14
2.3 Ordforråd .....	15
2.3.1 Ordforråd .....	15
2.3.2 Forskning om ordforråd hos minoritetspråklige elever .....	17
2.4 Digitale hjelpemidler i skolen .....	20
2.4.1 Tidligere forskning om podkast i undervisningen .....	22
2.4.2 Definisjon av podkast .....	23
2.5 Oppsummering .....	24
<b>3 Metode</b> .....	<b>25</b>
3.1 Bakgrunn for metodevalg .....	25
3.1.1 Aksjonsforskning .....	26
3.1.2 Utvalg .....	28
3.2 Gjennomføringen av datainnsamlingen .....	28
3.2.1 Oppgaveutformingen .....	29
3.2.2 Datainnsamlingen .....	30
3.2.3 Begrunnelse av valg tatt under datainnsamlingen .....	31
3.3 Analysekategoriene .....	33
3.4 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger .....	33
3.4.1 Validitet og reliabilitet .....	33
3.4.2 Databehandling og etiske betraktninger .....	34
<b>4 Resultater og drøfting</b> .....	<b>36</b>
4.1 Beskrivelse av første opptak .....	36
4.1.1 Språklige trekk ved første opptak .....	37

4.1.2	Verb i første opptak .....	39
4.1.3	Substantiv i første opptak.....	41
4.1.4	Oppsummering av verb og substantiv i første opptak .....	42
4.1.5	Beskrivelse og sammenligning med andre opptak.....	42
4.1.6	Verb i andre opptak.....	50
4.1.7	Substantiv i andre opptak.....	51
4.1.8	Oppsummering av verb og substantiv i opptakene .....	52
4.1.9	Innvirkningen av tilbakemeldingene på podkasten.....	54
4.1.10	Individuelle framskritt hos informantene.....	56
4.2	Didaktisk refleksjon .....	58
<b>5</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>59</b>
5.1	Veien videre .....	61
<b>6</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>62</b>

### Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeerklæringen .....	68
Vedlegg 2: Oppgaveteksten .....	71
Vedlegg 3: Transkripsjon av første podkast (anonymisert) .....	72
Vedlegg 4: Forenklet transkripsjon med fargekoder for feil.....	74
Vedlegg 5: Tilbakemelding til Ali .....	75
Vedlegg 6: Tilbakemelding til Abdullah .....	76
Vedlegg 7: Tilbakemelding til gruppen .....	77
Vedlegg 8: Transkripsjon av andre podkast (anonymisert) .....	78
Vedlegg 9: Vurdering av NSD.....	81
Vedlegg 10: Det pedagogiske hjulet .....	85

### Figurer

Figur 1 Tilgang til datamaskiner i skolen .....	20
Figur 2. SAMR-modellen (Puenteduras, 2012, min oversettelse) .....	21
Figur 3. Oversikt over verb i opptak 1 .....	39
Figur 4. Substantiv brukt i opptak 1.....	41
Figur 5. Oppstarten i første og andre opptak .....	44
Figur 6: Innledningen i første og andre opptak.....	45
Figur 7: Hoveddelen i første og andre opptak.....	46
Figur 8: Avslutningen i første og andre opptak .....	48

Figur 9. Verb brukt under opptak 2.....	50
Figur 10. Substantiv under opptak 2 .....	51
Figur 11. Oversikt over bruk av substantiv, verb og taletid i de to opptakene fordelt på informantene. ....	56

# Forord

Jeg har gledet meg til å skrive dette forordet. Det betyr slutten på et stressfult semester fylt med usikkerhet, frister som skulle møtes, bøker og artikler som skulle leses og tomme sider som skulle fylles opp. Eksamensstress uavbrutt i et helt semester med andre ord. Men så er jeg endelig i mål, etter fem år. Mye har skjedd på denne tiden, både godt og vondt, stort og smått, dramatisk og stille. Så er det på tide å takke folk som har bidratt til dette her.

Takk til Ingunn Indrebø Ims for god og grundig veiledning. Takk til de ansatte ved en anonym ungdomsskole, som bidro til at jeg fikk gjennomført denne studien. Jeg vil da spesielt takke inspektøren ved denne skolen, som umiddelbart var positivt innstilt til å gjennomføre et forskningsprosjekt, og til S. som ringte meg en søndagskveld når jeg trudde alt hadde gått i vasken og hadde flere informanter å tilby meg. Uten dere hadde det ikke blitt det samme!

Takk til min datter Milja, som syntes det var rart at pappa skulle drive med forskning. Du har vært tålmodig, sjøl om vi har hatt det vanskelig det siste året med alt som har skjedd. Uten ditt gode humør og ikke minst din humor er det ikke sikkert jeg hadde klart dette her.

Jeg vil også takke min mor, som lærte meg norsk i Sveits og som har støttet meg gjennom et liv med mange feiltak. Det var godt jeg kunne gjøre deg litt stolt igjen mamma, jeg håper det varmer ditt hjerte like mye som det varmer mitt.

En stor takk til min søster Anja, som hadde et anneks til utleie når jeg trengte det som mest, og som har fungert som privatsjåfør når data skulle innsamles, datamaskiner skulle leveres til reparasjon eller det bare skulle shoppes. Blod er tjukkere enn vann, men suppe er tjukkere enn blod.

Takk også til mine beste venner, Van Lin og Morten, som jeg dessverre har forsømt litt dette semesteret. Takk for at dere tålmodig hører på sytinga mi når jeg trenger å få det ut, og takk for at dere er der.

Takk til resten av familien, både søstre, fettere, kusiner og tanter for uforbeholden støtte og hjelp. Jeg er heldig som har dere!

Også helt til slutt: En stor takk til alle de her unevnte heltene som oppfant og vedlikeholder internettet. Og takk til det geniale mennesket som fant ut at man kunne utdanne lærere over nettet. Uten dem hadde jeg aldri klart å gjennomføre dette studiet.

Flekkefjord, 30. 5. 2022  
Bjørn Gautschi



# 1 Innledning

I 1999 flyttet jeg til Norge for å begynne på videregående skole. Jeg lærte norsk av min mor mens vi bodde i Sveits, men jeg valgte å svare henne på sveitsertysk istedenfor på norsk. All offentlig kommunikasjon i Sveits foregår på vanlig tysk, som både grammatikalsk og leksikalsk er ganske forskjellig fra sveitsertysk. Tysk måtte vi lære og bruke på skolen, siden det er et av de offisielle språkene i Sveits. Sveitsertysk, som vi brukte til daglig, er ikke et skriftspråk, men et muntlig språk. Så istedenfor å snakke norsk med min mor, prioriterte jeg å snakke sveitsertysk og tysk, og jeg la en viss stolthet i å være flink i tysk, noe som ikke faller alle sveitsere lett. Det førte til at jeg snakket nokså gebrokkent norsk når skjebnen førte meg til Norge, og hadde aldri hatt en time med engelskundervisning i mitt liv. Norsken min bar preg av å være et hverdagslig språk, jeg hadde aldri brukt det i en skolesammenheng, så til å begynne med slet jeg med å henge med i undervisningen. Heldigvis hadde jeg et velutviklet ordforråd i tysk, som i stor grad lot seg overføre til norsk, mange fremmedord er så å si identiske på de to språkene.

Sjøl om dette er min personlige erfaring, er denne opplevelsen med på å danne grunnlaget for min masteroppgave, der jeg retter fokuset mot ordforrådet hos elever som får særskilt norskundervisning. Tall fra SSB viser at antall elever som fikk særskilt norskopplæring i Norge i 2020 var 39 795 av totalt 635 203 elever (SSB, 2021), det tilsvarer 6.25% av alle elever. Og sjøl om koronapandemien har ført til at antallet innvandrere har falt i en periode (SSB, 2022), så foreligger det i skrivende stund en pressemelding (Regjeringen, 60/22) fra regjeringen som åpner for at så mange som 35 000 ukrainske flyktninger kan bosettes i Norge, noe som sannsynligvis vil øke behovet for særskilt norskundervisning i tiden fremover.

Hvor viktig arbeidet med ordforrådet er, bekreftes av både teori og tidligere forskning, som viser at et svakt utviklet ordforråd kan føre til reproduksjon av sosiale forskjeller (Bernstein; 2003, Broadfoot, 1978). Når minoritetsspråklige ofte benytter seg av et ordforråd som består av høyfrekvente ord (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985), så blir det vanskelig for dem å tilegne seg skolens sekundærdiskurs (Penne, Hertzberg & Solem, 2020, s. 48), eller skolespråket (CALP), slik Cummins (2000, s. 58) definerer det.

Forskning på minoritetsspråklige elvers ordforråd viser at nye ord læres gradvis, at de ofte blir brukt feil til å begynne med, knyttes til assosiasjoner som gjør at de lagres og kan finnes igjen, og at de ordene som tas i bruk først er ordene som har høyest frekvens i målspråket (Golden, 2014, Bjerkan, Monsrud & Thurman-Moe, 2020, Monsen & Randen, 2017).

## 1.1 Avgrensing og problemstilling

Elever som får særskilt norskopplæring (SNO) følger en egen læreplan, grunnleggende norsk for språklige minoriteter, som operer med 3 nivåer. Muntlige ferdigheter blir eksplisitt vektlagt i læreplanen, og det poengteres at: «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter på norsk.» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette gjenspeiler seg i læreplanmålene ved at det første målet på alle nivåene omhandler muntlige ferdigheter. Samtidig finner vi et mål som er nokså likt på alle nivåene, som omhandler bruken av digitale ressurser «i kommunikasjon og læringsarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I min prosjektoppgave i norsk fra 2020, som nettopp omhandlet bruken av digitale verktøy for å forbedre muntlige ferdigheter, konkluderte jeg med at det ligger et stort potensial i bruken av digitale opptak i skolen, og jeg merket meg at det også ga mulighet til å jobbe med en muntlig tekst i flere omganger.

Med utgangspunkt i det forskningen legger vekt på når det gjelder ordforråd som avgjørende for skolespråklige ferdigheter (Cummins, 2000; Bjerkan et al, 2013; Golden 2014), læreplanenes fokus på muntlighet for SNO-elever (Kunnskapsdepartementet, 2020) og digital kompetanse som en grunnleggende ferdighet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvordan kan vi bruke digitale elevopptak som ressurs for å øke ordforrådet (substantiv og verb) hos elever med særskilt norskopplæring?

For å konkretisere dette arbeidet benytter jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke deler av det akademiske ordforrådet er det mest hensiktsmessig å fokusere på når elevene jobber over to runder med opptak?
- Benytter elevene seg av fagbegrepene (substantiv og verb) som introduseres i tilbakemeldingene mellom første og andre podkast?
- Hvilke andre forhold kan vi spore når elevene jobber med opptak i flere omganger, for eksempel i form av deltakelse og generelle sjangertrekk ved en podkast?

For å undersøke problemstillingen gjennomførte jeg et opplegg med to SNO-elever, der de laget en podkast uten bruk av manus og leverte den inn. Informantene blir i oppgaven kalt for Ali og Abdullah. Ali går på tiende trinn og har vært i Norge litt under fem år, mens Abdullah går på åttende trinn og har vært her i over fem år. Begge har arabisk som morsmål. Informantene fikk sjøl

høre på podkasten, og fikk en tilbakemelding fra meg, som også inkluderte en liste med innholdsord. Ved hjelp av veiledning fra min side laget de så en ny versjon av podkasten. Gjennom å se nærmere på elevenes muntlige språk, og ved å la de snakke om et selvvalgt tema, identifiserte jeg noen trekk ved ordforrådet, spesifikt noen fagbegreper som jeg tenkte det var hensiktsmessig å jobbe videre med. Digitale opptak er i dette henseende et nyttig verktøy. Fjørtoft, Thun & Buvik (2019, s. 24, se figur 1) viser i en rapport at åtte av ti ungdomsskoleelever i 2019 hadde tilgang til en egen datamaskin på skolen, og dette tallet kan tenkes har steget etter koronapandemien med påfølgende hjemmeskole. Så det å jobbe med slike opptak i forskjellige former er en av mulighetene for å utnytte denne ressursen som skaper muligheter for fornying og omdefinering (Puenteduras, 2012, se figur 2) av hvordan man bruker teknologiske hjelpemidler i skolehverdagen. Å la elevene lage en podkast som så ble transkribert av meg ga meg en innsikt i hvordan elevene snakker i en skolesammenheng. Dette første opptaket brukte jeg som grunnlag for å gi elevene muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, før de laget et nytt opptak.

### 1.1.1 Oppgavens struktur

Videre i oppgaven gir jeg i teorikapittelet et nærmere innblikk i den sosiokulturelle tankegangen som ligger til grunn for denne oppgaven (Vygotsky, Cole, John-Steiner, Scribner & Souberman, 1978; Wittek, 2016), før jeg går nærmere inn på arbeidet med muntlige ferdigheter, og ikke minst tidligere forskning om hvordan det arbeides med dette i skolen (Hertzberg, 2003; Svenkerud, 2013). Så går jeg inn på ordforrådet (Bjerkan et al, 2013; Golden, 2014), med fokus på ordinnlæring og tidligere forskning knyttet til minoritetsspråklige elever, før jeg går innom digitaliseringen av skolen og tidligere forskning om podkast. I metodekapittelet presenterer jeg hvordan datainnsamlingen ble gjennomført og hvilke valg som ble tatt under denne prosessen, som har gjort oppgaven til det den er nå. Under resultater og drøfting presenterer jeg funnene mine og diskuterer de opp mot de teoretiske perspektivene jeg har lagt fram i teorikapittelet, før jeg i avslutningen oppsummerer funnene mine opp mot problemstilling og viser til noen muligheter for fremtidig forskning.

## 2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

For å få svart på problemstillingen er det viktig å identifisere trekk ved språket som kan være nyttige å jobbe videre med. I utgangspunktet vil jeg fokusere på ordforråd (Golden, 2018, s.193).

I teoridelen vil jeg først gå inn i sosiokulturelle tilnæringer til læring, før jeg fokuserer kort på muntlige ferdigheter siden disse har en sentral plass i denne oppgaven. Deretter retter jeg blikket på ordforrådet og tidligere forskning om ordforrådet hos minoritetsspråklige, før jeg går inn på digitaliseringen av skolen og hvordan vi kan utnytte teknologien på nye måter, som for eksempel podkast, som jeg også gir en begrepsavklaring på helt til slutt.

### 2.1 Begrepsavklaring

I faglitteraturen som handler om elever som har norsk som sitt andrespråk og som har ulike rettigheter knyttet til opplæring i utdanningssystemet, benyttes det en rekke ulike begreper. Jeg vil derfor først gjøre rede for valg av et par sentrale begreper og hva jeg legger i dem. Først om begrepet særskilt norskopplæring, også forkortet til SNO. Med dette omtales elever som omfavnes av § 2-8 i opplæringsloven (1998). De har krav på særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige norskkunnskaper for å klare seg i vanlige klasser.

Undersøkelsen min tar for seg elever som har særskilt norskopplæring, noe som innebærer at de er i ferd med å tilegne seg norsk som sitt andrespråk. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke betegnelsen *minoritetsspråklige elever* om disse elevene. Jeg bruker begrepet i samsvar med Utdanningsdirektoratets (2016) definisjon, som definerer minoritetsspråklige elever som elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Også Østberg-utvalget bruker dette begrepet i sin NOU (2010:7). Samtidig presiserer Østberg-utvalget (NOU, 2010:7, s. 25) at dette begrepet ikke er helt uproblematisk, og at det brukes noe ulikt i forskjellige opplæringssystemer (ibid. s. 24), og begrepet har også vært diskutert i faglitteraturen. Verken spansk eller arabisk, for å ta noen eksempler, kan på noen måte omtales som et minoritetsspråk i verdenssammenheng. Alternativt kunne jeg kalt disse elevene for elever med et annet førstespråk, flerspråklige eller fremmedspråklige elever. Men også disse begrepene kan oppfattes som noe upresise, og jeg skal ikke ta denne diskusjonen her. For leservennlighetens skyld velger jeg derfor her å benytte ordet minoritetsspråklige elever i samsvar med den allerede nevnte definisjonen. Elevene som omtales med dette er i samsvar med denne oppgaven de som har krav på den tidligere nevnte særskilte norskopplæringen.

Begrepe *morsmål* og *førstespråk* (Monsen & Randen, 2017, s. 10) blir i denne oppgaven brukt om hverandre, dette gjøres mest for leservennlighetens skyld. Begrepet morsmål kan oppfattes som noe upresist, mitt morsmål var for eksempel norsk, mens mitt førstespråk var sveitsertysk. Jeg ble også flinkere i vanlig tysk enn jeg var i norsk, så blant de tre språkene jeg lærte under oppveksten min var selve morsmålet mitt det jeg behersket dårligst. Jeg var, i likhet med mine informanter, flerspråklig. Men i motsetning til mine informanter var mitt førstespråk majoritetsspråket i landet jeg bodde i, derfor finner jeg det formålstjenlig å skille mellom flerspråklig og minoritetsspråklig i denne oppgaven.

## 2.2 Den nære utviklingssonen, dialog og sosiokulturelle tilnærminger til læring

For å kunne øke ordforrådet, hjelper det å jobbe sammen med noen som kan alle disse ordene og fagbegrepene man får introdusert. Dette gjør Vygotskys betraktninger om menneskets evne til å tenke og snakke, og hvordan denne evnen utvikler seg, er sentrale for denne oppgaven. Et viktig begrep innenfor denne teorien er den *nære utviklingssonen* (Zone of Proximal Development) (Vygotsky et al, 1978, s. 86). Begrepet beskriver hvordan elever klarer å løse flere problemer hvis de får hjelp av en kompetent voksen enn de vil klare alene, og at dette viser hva barn vil være i stand til å lære seg fremover. Av dette kan man slutte at høyere mentale funksjoner, slik som læring, skjer i sosiale kontekster og blir hjulpet på vei av personene vi interagerer med, og redskapene vi har tilgjengelige (Wittek, 2016, s. 293). I dette inngår at læring og spesielt læring av språk, ikke skjer med en gang, men i stadier, slik at meningen barnet tillegger et ord, som for eksempel mamma, ikke er den samme meningen som voksne legger i ordet, men at meningen over tid og i samhandling med andre vil bli klarere for barnet (Veer & Zavershneva, 2018). Dette kan vi sette i sammenheng med Bakhtins teori om dialog. Han beskriver det slikt (Bakhtin & Slaattelid, 1998, s.21): «Morsmålet, i form av ordtilfang og grammatisk oppbygning, lærer vi ikke fra ordbøker og grammatikkar, men fra konkrete ytringar som vi høyrer og sjølve reproduserer i den levande talekommunikasjonen med folk omkring oss». Imitasjon av ytringer, som vi bruker i samspill med andre, er ifølge denne teorien måten vi lærer vårt første språk på.

Begge teoriene legger vekt på at språklæringen oppstår i en sosial kontekst, noe som gir opphav til den sosiokulturelle tilnærminger til læring som er fremtredende i dagens klasserom. Wittek (2016, s. 134) samler fem sentrale sider ved læring som er spesielt viktige i en pedagogisk sammenheng. For det første er læring historisk og kulturell, det vil si at miljøet der vi lærer, er

påvirket av hvilket preg menneskene som kom før oss har satt på omgivelsene, både i form av teknologiske oppfinnelser og kulturelt arvegods i form av for eksempel litteratur. Kunnskapen vi blir presentert, har blitt akkumulert over svært lang tid av svært mange mennesker til ulike tider. Tankene deres blir holdt i livet gjennom skriftspråket, de kulturelle ressursene vi bygger videre på og ikke minst redskapene de har etterlatt seg i form av for eksempel oppfinnelser som telefonen (ibid. s.135).

For det andre er læring *mediert*. Dette vil si at vi lærer gjennom sosial og kulturell samhandling med våre omgivelser. Det er nettopp omgivelsene våre som utstyres oss med artefakter, og her skiller Vygotsky (1978, kap. 1) mellom *redskaper* (tool) og *tegn* (symbol). Redskaper er fysiske gjenstander som gir oss midler til å klare oss i verden, det kan være alt fra en kniv til en datamaskin. Tegn er menneskets måter å tilegne seg kunnskap på, og som det viktigste tegnet regnes selve språket, som gir oss en mulighet til å forstå verden slik at den blir en del av den interne kognitive strukturen (Witteck, 2016, s. 136). For problemstillingen i denne masteroppgaven er disse perspektivene viktige fordi de gir ramme for å forstå hvordan vi kan bruke et redskap, i form av en digital opptaker, til å kunne gi tilbakemeldinger om språket.

For det tredje er læring situert *interaksjon*. Nettopp fordi læring oppstår i en sosial kontekst, så er det visse rammer som styrer den, som for eksempel i et klasserom, der man både har etablerte former å arbeide på og regler for hvordan samtaler skal foregå, og dette styrer både hvordan og hva vi lærer (ibid. s.137). Også dette er viktig for dette prosjektet, fordi det er nettopp gjennom interaksjon, altså gjennom å arbeide med å lage podkast og å gi tilbakemeldinger at jeg vil forsøke å skape læring.

For det fjerde kan læring ses på som *transformasjon*. Læring skjer i den nære utviklingssonen, gjennom sosial samhandling, og på denne måten mener man at samhandlingen transformeres til personlig kunnskap (ibid. s. 140).

For det femte er læring *kontekstuell*. Konteksten læringen oppstår i, har stor betydning på læring. Elevene har for eksempel ulike måter å jobbe på i de forskjellige fagene, de har helt andre forventninger av en naturfagtime i skolelaboratoriet enn i en norsktime. Det betyr at gjennom å forandre på konteksten i en læringssituasjon, kan vi skape nye forbindelser mellom kontekstene (ibid. s. 142).

Sentralt i disse perspektivene er nettopp at sosial samhandling fører til læring. Samtidig gir et artefakt som en digital opptaker oss muligheten til å analysere den sosiale samhandlingen etter at den har skjedd. Det gir også muligheter til å gi langt mere detaljerte og tydelige tilbakemeldinger på noe så flyktig som muntlig språk, som vi så kan ta tilbake til den nære utviklingssonen. Det gjør at vi kan styre både konteksten og situasjonen av den sosiale samhandlingen som medierer læringen

på en helt annen måte enn før, og det vil gi oss flere muligheter til å snakke om språk og språklige trekk.

### 2.2.1 Muntlige ferdigheter og sosial reproduksjon

Vårt første møte med språk når vi kommer til verden er muntlig. Det muntlige språket er individuelt, alle har en egen måte å snakke på, samtidig som det er flyktig, det forsvinner så snart bølgene som bærer lyden gjennom luften ebber ut. Vi lærer ikke vårt morsmål på skolen. Som jeg tidligere har vist, læres språket gjennom ytringer vi prøver ut i kommunikasjonen med våre nærmeste, i all hovedsak familien, i den nære utviklingssonen (Vygotsky et al, 1978, s. 86, Bakhtin & Slaattelid, 1998, s.21). Dette er av stor betydning for hvordan det går videre på skolen og ikke minst i livet, noe som gjør at det er særdeles viktig, som jeg nå skal vise, å få god opplæring i muntlige ferdigheter.

Med Kunnskapsløftet har norskfaget fått et særskilt ansvar for muntlige ferdigheter. Det samme gjelder for den særskilte norskopplæringen, der man også ser at muntlige ferdigheter kommer øverst i listene over kompetansemålene på de tre nivåene planen er delt inn i (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig peker forskning på at det muntlige språket bidrar til å reprodusere sosiale forskjeller, som for eksempel Bernstein (2003, s. 51), som fant gjennom en studie at engelske barn med en høy sosioøkonomisk bakgrunn skåret vesentlig høyere på verbale intelligens tester. Han trekker slutningen at måten man lærer å snakke på hjemme, kan enten føre til et begrepsapparat som bidrar til som åpner eller stenger for videre læring. Dette finner vi også hos Bourdieu, som allerede på 70-tallet påpekte at barn fra lavere klasser mangler et felles språk (kulturell kapital), de kan bruke med læreren, og at dette bidrar til sosial reproduksjon (Broadfoot, 1978, s. 77). Det samme har blitt observert i Norge. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 36) skriver om store forskjeller som ble oppdaget i norske elevers leseferdigheter i etterkant av PISA-testen i 2006. De slår fast at ulike sosiokulturelle gruppers holdninger og bevissthet rundt språk viser at skolespråket ikke passer for alle, og at dette gjør at ulik mestring av språket bidrar til å forklare forskjellene. Det fremgår tydelig at språk, og ikke minst det muntlige språket, er en viktig faktor hvorvidt man lykkes i skolen eller ikke. Da er det ikke urimelig å tenke at minoritetsspråklige elever har et alvorlig handikapp i møte med skolen. Penne, Hertzberg og Solem (2020, s. 48) omtaler primær- og sekundærdiskurser, der primærdiskursen er den språklige verden vi møter under oppveksten i hjemmet, og sekundærdiskursen er den språklige verdenen vi møter på skolen. Barn fra en familie med høy sosioøkonomisk bakgrunn vil tenkes å ha en primærdiskurs, altså et muntlig språk, som er mere forenlig og dermed lettere åpner opp for sekundærdiskursen barnet møter på skolen, og som derfor gjør det lettere å lære seg denne.

Med dette understrekes viktigheten av muntlige ferdigheter til en spesielt utsatt gruppe, nemlig de minoritetsspråklige elevene. Primærdiskursen de har med seg fra hjemmet, kan være meget positiv til læring og åpne opp for en tilegnelse av en sekundærdiskurs (eller det motsatte), men til tross for dette foregår den på et helt annet språk enn i sekundærdiskursen. Det gjør det svært viktig å fokusere på muntlige ferdigheter hos elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket.

### 2.2.2 Tidligere forskning om arbeidet med muntlige ferdigheter

Hvordan arbeides det så med muntlige ferdigheter ute i skolene? Forskning har vist at i vanlig undervisning er det stort sett framføringer som dominerer. Gjennom observasjoner i norske klasserom finner Hertzberg (2003, s. 61) at av 21 muntlige sekvenser er 17 registrert framføringer, og hever fram at to sekvenser som er definert som annet, også kan regnes som framføringer. Sjøøl om hun tar forbehold om at dette må settes i sammenheng med hvordan registreringen foregikk, er resultatet uansett slående. Samtidig finner hun at forberedelsene til framføringene stort sett retter seg mot innholdet, ikke mot framføringen i seg sjøl. Hun observerer få tilfeller der *actio*, altså selve fremføringen med kroppsspråk og uttale, blir vektlagt. Dette er i samsvar med vurderingen. Kommentarer blir stort sett gitt på innholdet, og responsen er som regel støttende og ukritisk, sjøl om Hertzberg (2003, s. 159) påpeker at mange av fremføringene kan karakteriseres som useriøse, men at alle uansett får en like entusiastisk respons på framføringene. Videre forskning bekrefter disse tendensene. Svenkerud (2013, s. 3) viser til flere studier som påpeker det samme, nemlig at fremføringer er den mest utbredte måten å jobbe med muntlighet i klasserommet på, men også hun støtter mye seg på Hertzberg sin undersøkelse, mest fordi, som Penne (et al. 2020, s. 20) påpeker, det ikke er gjort tilsvarende undersøkelser i nyere tid.

Vanskeligere er det å finne en oversikt over hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklig elever. Bjørnsrud undersøkte i en masteroppgave fra 2020 hvordan lærere arbeider for å fremme muntlige ferdigheter i særskilt norskopplæring. Hun kombinerte observasjon med spørreskjema for å svare på spørsmålet. Hun fant at lærere gjorde utstrakt bruk av konkrete hjelpemidler som grunnlag for variert undervisning (Bjørnsrud, 2020, s. 47). Det informantene hennes sjøl anså som det viktigste i arbeidet med muntlige ferdigheter, var stasjonsarbeid og gruppearbeid (Bjørnsrud, 2020, s. 84). Av disse to metodene ser Bjørnsrud (2020, s. 85) spesielt positivt på gruppearbeid med lærerveiledning uten tidsrammer. En annen metode som ble observert var dialogbaserte arbeidsoppgaver som inneholdt spørsmål og svar, som rommet muligheten for oppfølgingsspørsmål fra læreren, som videre kunne skape samtale og diskusjon med vekt på elevenes egne meninger og ytringer (Bjørnsrud, 2020, s. 85). En slik samtale vektlegges altså for å utvikle de minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter. Dette bekreftes også i en intervjustudie



fra 2020 der fem naturfagslærere blir intervjuet om arbeidet med flerspråklige elever (Danbolt, 2020, s. 77). Undersøkelsen viser at læreren ser på samtalen som kjernepunktet i undervisningen, ikke bare fordi den skaper dialog, men også fordi den gir mulighet til å forklare undervisningens innhold til elevene. Samtidig ser de på elevers flerspråklighet som en ressurs, så lenge det kan bidra til dialog som støtter undervisningen.

Disse aspektene bekrefter viktigheten av å jobbe med det muntlige språket i andre former enn turtakende framføringer, som for eksempel i en samtalebasert podkast. Gjennom å ta opptak, får elevene mulighet til sjøl å høre og vurdere hva de har presentert. Og gjennom å jobbe sammen med en lærer i flere omganger, får elevene nytte av tilbakemeldinger som blir gitt med en gang. Dette gir læreren mulighet til å komme med noe annet enn bare en ukritisk tilbakemelding, men han kan gi konstruktive tilbakemeldinger elever får nytte av umiddelbart. I tillegg for elevene et rom til å snakke med hverandre og bruke fagbegreper på en aktiv måte. Ikke minst kan læreren være til stede for å veilede elevene gjennom dialog.

## 2.3 Ordforråd

I denne delen skal jeg gå inn på ordforrådet, som har blitt hovedfokuset for denne studien. Etter å ha hørt på det første opptaket ble det tydelig for meg at det var her fokuset burde ligge, gitt både studiens begrensede omfang og betydningen ordforrådet har for å kunne tilegne seg skolespråket. Jeg viser i denne delen til teori om ordinnlæring, og viser til tidligere forskning som har undersøkt hvilke ord minoritetsspråklige har en tendens til å lære seg først.

### 2.3.1 Ordforråd

For å kunne kommunisere på et språk, er man avhengig av å ha et visst ordforråd til rådighet. Etter fullført ungdomsskole regnes det med at elever behersker omtrent 40 000 ord (Bjerkan et al., 2013, s. 11). Det å ha et godt utviklet ordforråd kan være avgjørende for hvor godt man gjør det på skolen. Monsen og Randen (2021, s. 77) refererer til Zhong (2012), som gjennom undersøkelser har vist at ordforrådet har betydning for både lese-, lytte-, samtale-, skrive- og generelle skoleferdigheter. Flere studier utført i norske klasserom viser at minoritetsspråklige elever sliter med å forstå fagbegreper i sin skolehverdag, spesielt med mer abstrakte fagbegreper fra for eksempel samfunnsfag (Lie & Wold, 1991; Kulbrandstad, 1998; Golden, 2006). Bjerkan et al (2020, s. 90) refererer til flere studier (Utdanningsdirektoratet, 2007; Steffensen & Ziade, 2009), som viser at minoritetsspråklige barn skårer lavere på standardiserte prøver. Et mindre utviklet akademisk

ordforråd er nok en medvirkende årsak til dette, og det bekrefter hvor viktig det er å jobbe aktivt med det akademiske ordforrådet hos minoritetsspråklige elever.

Men det å definere et ord er ingen enkel sak. Vi kan definere dem som graford, dvs. som et ord som står skrevet mellom to mellomrom. Men denne definisjonen blir for enkel i en språklæringsammenheng. Noen ord er homografer, de staves likt, men har ulik betydning og gjerne uttale, i motsetning til homofoner som staves ulikt, men uttales likt, også de med ulik betydning (Golden, 2014, s. 21). I tillegg finer vi polysemer, ord som har flere betydninger som ligner på hverandre (ibid. s. 26), faste uttrykk som forandrer meningen ordene har hver for seg (ibid. s. 25), og ikke minst metaforer som krever bakgrunnskunnskap for å forstå og som kan være vanskelig å oversette til et annet språk (ibid. s. 30). Et ord er altså ingen entydig enhet det er lett å definere. Det er heller ikke en enkel sak å lære seg ord, men en gradvis prosess der man først forstår ordet sånn omtrentlig og prøver å bruke det, til man etter ei god stund har hørt ordet i mange nok sammenhenger for å forstå det fullt ut (Bjerkan et al, 2013, s. 12).

Denne ordlæringsprosessen kan vi dele inn i tre faser eller prosesser, som glir over i hverandre (Golden, 2014, s. 142). Når vi hører eller leser ordet for første gang settes forståelsesprosessen i gang. Innpusten i form av et nytt ord må knyttes til innhold. Dette innholdet kan vi skape gjennom å forstå ordet i sin kontekst, gjennom å tenke over og analysere hva ordet kan bety, eller gjennom å slå opp i ordboka. Deretter starter lagringsprosessen. Her knyttes den syntaktiske, semantiske og pragmatiske informasjonen vi har til den formelle kunnskapen om ordet (Golden, 2014, s.70). Sammen med minner og sanselige inntrykk vi har om situasjonen vi først hører ordet i, danner dette assosiasjonsporter inn til ordet (Golden, 2014, s. 141). Disse assosiasjonsportene danner innganger til å finne ordet igjen, altså gjenfinningsprosessen. Det skjer når vi møter ordet igjen på nytt, og vi kobler det til det vi har lagret. Eksempelvis kan ord med flere betydninger, som polysemer, gjøre det krevende å koble formen av ordet til et innhold (Golden, 2014, s. 142), samtidig som det kan gi flere inngangsporter til å finne igjen ordet.

Disse prosessen er glidende, og lagringsprosessen begynner gjerne når forståelsesprosessen er i gang. Et eksempel fra min egen språklæringsprosess er at jeg ut ifra konteksten først assosierte substantivet voldtekt med noe voldelig. Jeg brukte da ordet som om det betydde voldelig, og ble fort korrigert og lærte samtidig forskjellen mellom voldtekt og voldelig. Så ordet ble lagret mens det ennå ikke var fullt ut forstått, funnet igjen og brukt, noe som førte til en utvidelse av forståelsen. Dette illustrerer hvordan disse tre fasene ikke kommer rett etter hverandre, men kan pågå samtidig.

Ord man lærer seg, vil gå inn i ordforrådet. Golden (2014, s. 143, med referanse til Curtis, 1987) identifiserer fire stadier som beskriver elevens kunnskaper om et ord. I stadium en er ordet helt ukjent, i stadium to har man møtt ordet før, men vet ikke hva det betyr, i stadium tre kjenner

man igjen ordet fra en kontekst og i stadium fire forstår man ordet. Også disse stadiene er glidende. Man skiller ofte mellom et aktivt eller produktivt og et passivt eller reseptivt ordforråd, det vil si mellom ord man bruker til daglig og ord man kan, men ikke bruker. Grunnen til at man velger å ikke bruke ordene kan være at man ikke forstår dem godt nok, eller det kan være sosiale grunner, som at ordet assosieres med en annen dialekt eller en annen gruppe språkbrukere enn man sjøl tilhører (Golden, 2014, s. 144).

### 2.3.2 Forskning om ordforråd hos minoritetsspråklige elever

I denne oppgaven undersøker jeg elever som får særskilt norskopplæring etter § 2-8 i opplæringslova (1998). Disse elevene er det man kaller suksessivt tospråklige elever, siden de lærer seg et nytt språk etter fylte tre år (Kjelaas, 2017, s. 219), de har lært morsmålet sitt først og er i gang med å lære norsk. I en språklig kontekst begynner barna nå fra starten i språklæringen, det vil si at de går fra å kommunisere gjennom gester til å kunne bruke ettordsyttringer (ja, nei, navn på substantiv), videre til toordsyttringer (jeg går, god mat) til flerordsyttringer i form av setninger. Også dette er en gradvis prosess (Bjerkan et al, 2013, s. 37).

De har altså allerede opparbeidet seg et ordforråd på sitt morsmål før de skal i gang med å lære seg ordene på norsk. Det er ikke så enkelt som å bare oversette ordene fra et språk til et annet. Bjerkan et al (2013, s. 67) viser til flere studier som påpeker at språkutviklingen hos minoritetsspråklige foregår parallelt i skolen og hjemme, noe som kan føre til å barna får et splittet ordforråd med ord som ikke nødvendigvis overlapper. Ordforrådet på det nye språket påvirkes i første omgang av talespråket, siden det ikke nødvendigvis er slik at morsmålet er et skriftspråk, opererer med det latinske alfabetet eller at vokalene og konsonantene uttales likt på begge språk (tenk for eksempel på hvordan vokalen *o* uttales på henholdsvis norsk og engelsk). Golden (2014, s. 134, med referanse til Kotsinas, 1985) viser til tre variabler som påvirker ordforrådet i talespråket til personer med et annet morsmål. Den første variabelen er frekvens, hvor hyppig ordene opptrer i målspråket. Ordforrådet til minoritetsspråklige påvirkes av denne frekvensen, og ordene de bruker, tilsvarer de mest frekvente ordene i målspråket. Den andre variabelen er kompleksitet, det vil si at de blant annet foretrekker korte ord på en eller to stavelser. Den tredje variabelen er behov. Dette gjelder for ord som ikke er spesielt frekvente, men som er komplekse. Dette er ord innlærerne føler de trenger, og i en skolesammenheng kan det for eksempel tenkes at ordet leksehjelp vil dukke opp.

Det at ord er høyfrekvente er nettopp fordi de blir mest brukt også av majoritetsspråklige. Dette er de mest brukte ordene på et språk. Det som skiller da majoritetsspråklige fra de minoritetsspråklige er at de sistnevnte bruker disse verbene mye oftere enn de majoritetsspråklige, noe som har blitt bekreftet gjennom for eksempel Golden (2014, s. 137).

De mest utbredte verbene som brukes, og som er mest frekvente i europeiske språk, omtales av Golden (2014, s. 65) som kjerneverb. Hun støtter seg på en undersøkelse utført av Viberg (ibid. s. 63), som forsket på de mest frekvente ordene innen ordklassene verb, substantiv, adjektiv og adverb. Mest interessant for denne oppgaven er kjerneverbene. Dette er enkle verb som mange av verdens språk har til felles, som til sammen klarer å uttrykke mange forhold, og som også hører til de aller mest frekvente verbene. I listen med kjerneverb finner vi *gå, komme, gi, ta, gjøre, si, se, vite, ville, være, kunne, måtte* og *ha* (Golden, 2014 s. 64). Dette er sentrale verb i mange av verdens språk, de kan brukes til å uttrykke mange forhold og kan lett erstattes mer spesifikke ord. For eksempel kan verb som *stjele, okkupere* og *plukke* enkelt erstattes av kjerneverbet *ta*.

Det vil selvfølgelig være store individuelle forskjeller hvordan en person tilegner seg sitt ordforråd. Faktorer som spiller inn, er alder og modenhet, språklige erfaringer og bakgrunn. For eksempel vil det være lettere for en person som snakker et germansk språk å lære norsk enn for en person som snakker et slavisk språk. Emosjonelle og kulturelle erfaringer spiller også inn. Hvorvidt individet synes det er gøy å lære et nytt språk og om det blir de oppmuntret til å lære seg språket vil ha innvirkning på språkinnlæringen (Golden, 2018, s. 193).

Utviklingen av ordforrådet starter i førskolealderen. Den viktigste språklige innputten for barnet er da familien, og det har selvsagt betydning hva slags ordforrådbarnet får. Her vil det være forskjeller fra familie til familie, slik flere studier ifølge Golden (2018, s. 194) indikerer. Det språket barnet lærer hjemme, danner grunnlaget for videre språklæring. Det kaller Cummins (2000, s. 38) for *felles underliggende ferdigheter* (Common Underlying Proficiency), og går kort forklart ut på at underliggende ferdigheter på et språk styrker de samme ferdighetene på andrespråket. Ifølge Alstad (2013, s. 211) fører dette til at barn som ikke har et godt utviklet førstespråk vil få problemer med å utvikle sitt andrespråk, siden de ikke har et godt fundament å utvikle dette på. Dette kan bidra til å forklare individuelle forskjeller mellom hvor fort personer tilegner seg et ordforråd på et nytt språk, og får videre betydning når barn begynner på skolen og møter et helt nytt vokabular. Her skiller Cummins (2000, s. 58) mellom hverdagspråket (Basic Interpersonal Communication Skills, forkortet til BICS), og skolespråket (Cognitive Academic Language Proficiency, forkortet til CALP). Cummins (2000, s. 59) påpeker at barn vanligvis begynner på skolen som kompetente språkbrukere som behersker en kjernegrammatikk, og er kjent med forskjellige bruksområder ved språket sitt. De trenger allikevel mye øvelse i løpet av hele skolegangen for å tilegne seg det akademiske skolespråket, altså CALP. Til syvende og sist er nettopp hvor bra elevene tilegner seg dette akademiske språket som avgjør hvor godt de gjør det på skolen eller ikke. Utfordringen blir desto større om barnet har flyttet til Norge i skolealder og begynner på den norske skolen lenge etter de andre barna. I tillegg til å tilegne seg norsk som

hverdagsspråk, skal disse elevene også ta igjen sine medelever når det gjelder det akademiske skolespråket. Det sier seg sjøl at dette er en krevende øvelse for mange elever og deres lærere. Ifølge flere NOVA-rapporter (Bakken, 2010, Bakken & Elstad, 2012) vil også barn med foreldre som har en høyere sosioøkonomisk bakgrunn ha en klar fordel med å tilegne seg skolespråket. At flere studier, ifølge Bjerkan et al (2013, s. 132) viser at et svakt ordforråd svekker leseferdigheter hos minoritetsspråklige elever, understreker viktigheten av et velutviklet ordforråd.

Et viktig perspektiv på utviklingen av et akademisk skolespråk kommer også fram hos Palm (2008). Hun påpeker at for å utvikle et fagspråk som rommer muligheten for videre læring, så trenger minoritetsspråklige elever faktisk å bruke fagbegrepene i stimulerende klasseromssamtaler (Palm, 2008, s. 202). Minoritetsspråklige elever trenger altså rom for å utvikle sine språklige ferdigheter gjennom å bruke fagbegreper i et felleskap. En av utfordringene for minoritetsspråklige elever er at de trenger mer tid for å utforme et svar, og at de derfor ofte ikke rekker å svare på spørsmål fra læreren i en vanlig klasseromssamtale (ibid.). Som Palm (2008, s. 205) har observert, så tyr minoritetsspråklige elever ofte til direkte avskrifter fra læreboktekster når de skal svare på oppgaver, noe som ikke bidrar til å utvikle fagspråket og heller ikke viser læreren at fagbegrepene faktisk blir forstått. Minoritetsspråklige elever får altså ofte ikke nok tid eller anledning til å bruke fagbegrepene i en naturlig setting. Dette gir dem da heller ikke rom for å utvikle det akademiske ordforrådet som kreves for å lykkes i videre læring (Palm, 2008, s. 198).

Hvordan kan man så tilrettelegge for å utvikle ordforrådet? En viktig faktor som påvirker denne utviklingen er hvor mye talespråk barnet hører (Hart & Risley, 1995, Bjerkan, 2013, s. 134). Hvis eleven skal lære ordet fra tekst, så viser Golden (2014, s. 146) til flere studier som viser at repetisjon av ordene, det vil si hvor mange ganger elevene møter på et ord, påvirker om ordet blir husket eller ikke. Samtidig er ikke repetisjon nok. Nye ord må bearbeides mentalt for å kunne innlæres. For at det skal skje må man oppfatte ordet, noe som er utfordrende hvis man ikke behersker språket. Man vil da møte på altfor mange ukjente ord, slik at det blir umulig å oppfatte eller forstå dem (Golden, 2014, s. 159). Det gjør det viktig å vie nye ord tilstrekkelig oppmerksomhet første gangen de blir introdusert, slik at de kan både forstås, lagres og gjenfinnes senere. For å få til dette trengs det læringsstrategier. Studier viser blant annet at gode språkinnlærere er villige til å gjette, føler et sterkt behov for å kommunisere og er villige til å gjøre tabber og øver seg (Rubin, 1975, Golden, 2014, s. 161).

## 2.4 Digitale hjelpemidler i skolen

Digitale ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdigheter som defineres i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Når koronapandemien stengte landet våren 2020, ble det i en periode vanlig for elevene med digital hjemmeundervisning. Utover dette har det også pågått en digitalisering i skolen i flere år (Bagharzadeh, 2021).

**Tabell 3.1:** Tilgang til datamaskin på skolen. Tall i prosent.

	4.trinn	7.trinn	9.trinn	VG2
Elevene på mitt trinn har fått hver sin datamaskin fra skolen	32,1	55,5	82,5	54,1
Elevene på mitt trinn må dele på datamaskinene	64,7	42,0	14,9	0,1
Jeg har med min private datamaskin på skolen.	3,2	2,4	2,5	45,8

*Figur 1* Tilgang til datamaskiner i skolen

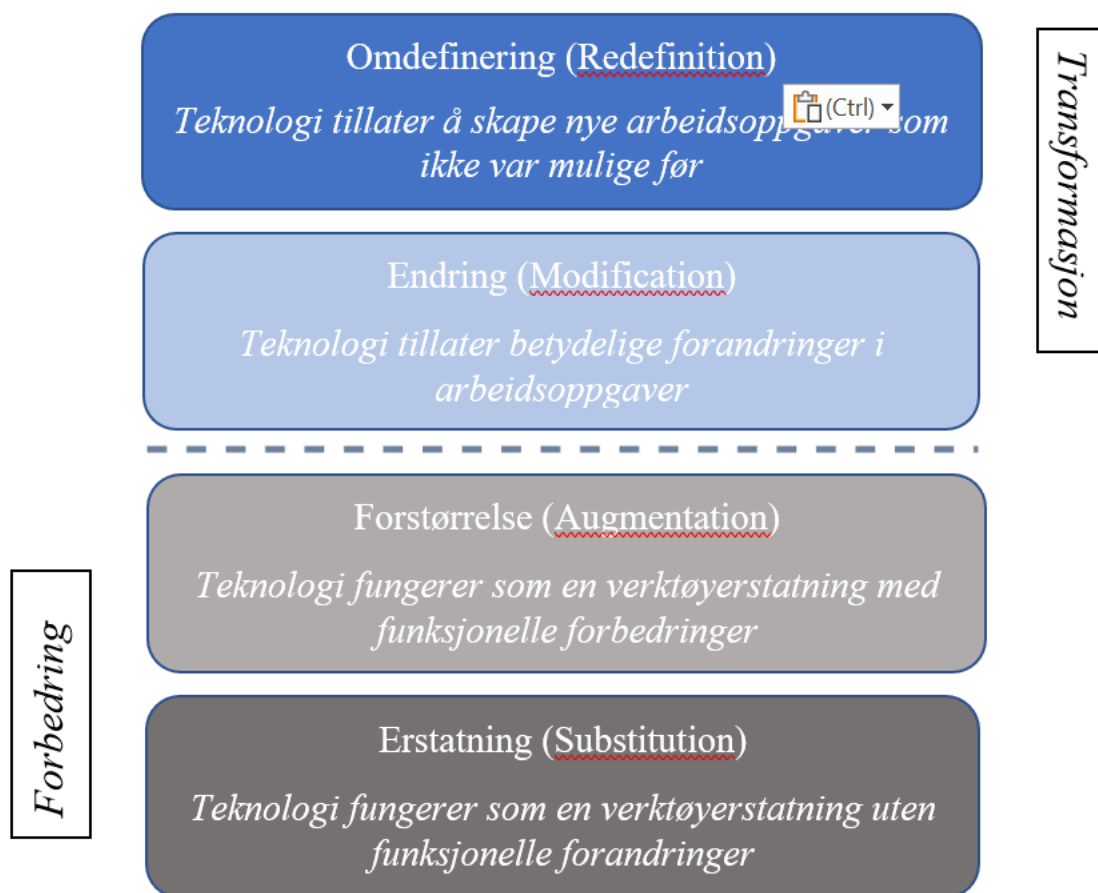
Denne tabellen, tatt fra en SINTEF-rapport fra 2019 (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019, s. 24), viser at over 80 prosent av elevene på 9. trinn har en egen digital enhet til disposisjon. Ifølge Gilje (2021) hadde 6 av ti elever i grunnskolen og alle elever på videregående skole tilgang til en digital enhet til bruk i skolesammenheng. Denne innføringen av digital teknologi i skolen er en bevisst strategi fra regjeringens side, slik det fremgår i *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen*, som legger grunnlaget for digitaliseringen. Her understrekes det at «digitale ferdigheter er en grunnleggende ferdighet på lik linje med lesing, skriving, regning og muntlige ferdigheter, og kan ikke løsrives fra de ferdighetene som omtales som kompetanser for det 21. århundre» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 7). teknologien er altså kommet for å bli. Det blir da viktig å utnytte denne teknologien til noe mer enn å bare bytte ut penn med et tastatur.

Forskere, skolepolitikere, lærere og elever har hatt ulike forventninger til digital teknologi i skolen. Elever og lærere har kanskje tenkt at teknologien kan bidra til nye undervisningsmetoder, variasjon og nye måter å lære på. Andre har vært opptatt av at ny teknologi i undervisningen skal føre til mer læring, bedre læring eller annerledes læring. Målsettingen er i alle fall at teknologien skal kunne bidra til noe mer enn digitaliseringen av allerede kjente metoder og arbeidsmåter (Svenkerud & Opdal, 2016).

Her peker Svenkerud og Opdal på at innføringen av digitale enheter til elevene bør bidra til noe mer enn bare en digitalisering av gamle arbeidsmåter, en oppfatning som deles fra flere hold, blant annet Utdanningsdirektoratet, når de skriver at digitale læremidler i større grad skal utnytte muligheter

som ikke er til stede i de tradisjonelle læremidlene (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 24). Bruken av digitale enheter i skolen bør altså tilføre noe nytt til skolehverdagen.

For å måle denne nytteverdien kan det være hensiktsmessig å ta i bruk SAMR-modellen som ble utviklet av Puenteduras (2012).



Figur 2. SAMR-modellen (Puenteduras, 2012, min oversettelse)

Modellen er ganske lettfattelig. Den er delt i fire nivåer. De to første nivåene er klassifisert som *forbedring* (Enhancement), de bidrar til å styrke læringsarbeidet. Først har vi *erstatning* (Substitution). Her erstatter man bare vanlig arbeidsmetoder med digitale verktøy, som når man for eksempel skriver på en datamaskin istedenfor for hånd. Så kommer *forstørrelse* (Augmentation). Her bidrar teknologien med nyttige forbedringer, for eksempel når elever kan samskrive direkte på Google Docs eller Word Online og både dele tekster og kommentarer med hverandre. De to neste nivåene er klassifisert som *transformasjon* (Transformation), det vil si at de forandrer måten vi lærer på, på en måte som ikke er mulig på andre vis. I det tredje nivået *endring* (Modification) bidrar teknologien med nye muligheter som for eksempel at man kan publisere sitt arbeid for hele verden gjennom en blogg eller et YouTube-klipp og dermed får helt andre mottakere enn bare læreren. Det siste nivået, *omdefinering* (Redefinition), kan for eksempel innebære at man kan flette

teksten sammen med video og lyd, og at man kan samarbeide med personer over hele verden, noe som tradisjonelt sett ikke har vært mulig (Carrington, 2016; Dypedal, 2021, s. 17).

Problemet med SAMR-modellen er at den ikke ser ut til å ha et godt fundert grunnlag som er basert i forskning eller teori. Dette gjør at det oppstår uklarheter rundt hvordan den skal forstås og implementeres. Som Hamilton, Rosenberg & Akcaoglu (2016, s. 435) påpeker, så kommer denne modellen med en begrenset forklaring om hvordan den skal brukes, og den knyttes heller ikke til noen teoretiske perspektiver eller tidligere forskning som underbygger nivåinndelingen. Denne mangelen på teoretisk forankring fører til både forvirring og misforståelser om hvordan den skal brukes. Hamilton et al. (2016) viser vider til flere utfordringer med modellen, nemlig at den mangler kontekst, for eksempel hvordan den kan bidra i et komplekst miljø som et klasserom der teknologien skal benyttes, at modellen har en altfor rigid struktur med et klart bunn- og toppnivå, og at den fokuserer mere på det ferdige produktet enn på det som er viktigere i et klasserom, nemlig hvordan dette produktet oppstår. Men hvis vi setter SAMR-modellen i sammenheng med det pedagogiske hjulet (ordspill, ikke skrivefeil, se Vedlegg 10) slik det blir presenter av Carrington (2016), så blir modellen heller et verktøy som kan vise oss hva som kan være formålstjenlige aktiviteter for målene vi har med undervisningen. Det pedagogiske hjulet (Vedlegg 10) plasserer forskjellige programmer eller apper sammen med aktiviteter og handlinger i henhold til SAMR-modellen. Den plasserer for eksempel WORD på erstatningsnivået, mens det å lage en podkast havner på omdefineringnivået.

I dette lys er det hensiktsmessig å ikke se på SAMR-modellen eller det pedagogiske hjulet som en stige der målet er å nå det øverste nivået til enhver pris. Den kan heller bidra gjennom å være en rettesnor som påpeker teknologiens muligheter, noe som gir rom for å reflektere over hva som er mest nyttig i en undervisningssammenheng.

#### 2.4.1 Tidligere forskning om podkast i undervisningen

Hvis vi plasserer podkast på et av nivåene til SAMR-modellen, så vil den kunne nå det høyeste nivået, nemlig omdefinering. Slik er den også plassert på det allerede omtalte pedagogiske hjulet. Dette er mest med tanke på at en podkast faktisk kan publiseres og bli tilgjengelig for hele verden. Men det trenger ikke nødvendigvis være målet. Om en skal arbeide med muntlige ferdigheter eller ordforrådet, så trenger man ikke å publisere en ferdig podkast for å kunne dra nytte av å jobbe med sjangeren. Arbeidet med en podkast rommer en helt annen mulighet, som bør utnyttes bedre og som det blir lite forsket på. Som jeg har påpekt tidligere, så gis det lite tilbakemeldinger som retter seg mot muntlige ferdigheter når elevene arbeider med fremføringer. Tilbakemeldingene retter seg mot innholdet. Men ved bruk av digitale opptak, får vi muligheten til å gi målrettet respons på spesifikke



muntlige ferdigheter, fordi den muntlige teksten ikke forsvinner, men ligger tilgjengelig og kan høres flere ganger. Dette påpeker for eksempel Henning (s. 214), som i sin artikkel fra 2019 viser til at fordelene med opptak er at disse kan høres på i ettertid. Dette gir mulighet til å analysere dem og gi målrettet respons både på gruppe- og individnivå. Forskningsprosjektet som ligger til grunn dreide seg om lydopptak av litterære samtaler, men en podkast rommer den samme muligheten. Det gir samtidig adgang til at elevene kan høre på hverandres opptak og gi tilbakemeldinger seg imellom. Dette kan føre til forbedring i muntlige ferdigheter. I en upublisert prosjektoppgave fra 2020, som var et sammendrag over forskningsartikler som omhandler bruk av digitale opptak for å forbedre muntlige ferdigheter, sammenlignet jeg tre studier som viste klare forbedringer i hvordan deltakerne kommuniserte faglig innhold når elevene jobbet med opptak (Cavanagh et al, 2014; Staum, 2019; Kemp et al, 2011). Gjennom både tilbakemeldinger fra lærere og elever og arbeid i flere omganger gir digitale opptak en mulighet til å jobbe med muntlige ferdigheter som tidligere i liten grad var til stede, takket være den økende digitaliseringen av skolen. Dypedal (2021, s. 5) påpeker i sin ferske masteravhandling at podkasting har et potensial til å fungere som et verktøy til læring og dialog og dermed rommer flere muligheter til å jobbe med muntlighet enn bare presentasjoner. Det er nettopp dette jeg har tenkt å undersøke ved å bruke podkast til å rette fokus mot ordforrådet hos minoritetsspråklige elever.

#### 2.4.2 Definisjon av podkast

I sammenheng med denne studien kan det være hensiktsmessig å gi en definisjon på hva en podkast egentlig er. Vi finner følgende definisjon i Store Norske Leksikon (Fjellro, 2019):

Podkast er redigerte lydprogrammer som distribueres på internett. Podkasting kjennetegnes ved at lytteren gjennom abonnements tjenester kan laste ned programmene til smarttelefon, nettbrett eller lignende for å lytte til dem når det passer. Podkastteknologien omfatter også distribusjon av videofiler, men i dagligtale brukes podkast nesten utelukkende om lyd.

Podkasting omfatter mange sjanger, fra blant annet de såkalte *True Crime*-podkastene til podkaster som kan omhandle historiske begivenheter eller personer, intervjuer, til både formelle og uformelle studiosamtaler. Det som skiller podkasten fra tradisjonelle radioprogrammer, er blant annet at de ikke trenger å følge noen faste tidsrammer, og de trenger heller ikke å passe inn i noen fastlagte sendeflater, noe som gjør at de også kan handle om nisjetemaer. De kan også være mer uformelle enn vanlige radioprogrammer (Fjellro, 2019).

I sammenheng med denne oppgaven er det nettopp en uformell samtale mellom informantene jeg er ute etter. Det skal ikke være en framføring med kildehenvisninger, men en utveksling av meninger om et aktuelt tema som de kan velge sjøl. Målet for min del er å kunne lytte til deres vanlige talespråk, for å kunne danne meg en mening om hva slags ord jeg kan introdusere som kan gi samtalen et mer akademisk preg, slik at de kan nærme seg det Cummins (2000, s. 59) omtaler som skolespråket eller CALP.

## **2.5 Oppsummering**

I teorikapitlet har jeg nå gitt en kort begrepsavklaring rundt noen sentrale begreper som blir brukt gjennom hele oppgaven og presentert det sosiokulturelle læringssynet som ligger til grunn for denne studien. Jeg har så vist til forskning som beskriver hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i Norge, og hvordan dette kan påvirke sosial reproduksjon. Så rettet jeg fokus mot ordforrådet, som ligger til grunn for mye av det forskningsarbeidet jeg har utført. Jeg refererte til gjeldene ordinnlæringsteori, og på forskning rundt minoritetsspråkliges ordforråd. Til slutt viste jeg til hvordan norske skoler har blitt mer digitalisert og hva dette medfører av nye arbeidsmåter og muligheter, før jeg til slutt så på hvordan det å jobbe med podkast passer inn i bildet. Dette skal underbygge forskningsarbeidet jeg har utført for å undersøke problemstillingen, som nettopp dreier seg om å jobbe med ordforrådet gjennom digitale opptak.

## 3 Metode

### 3.1 Bakgrunn for metodevalg

Et forskningsprosjekts tilnærming og metode må hele tida ses i lys av problemstilling og forskningsmetode. Min valgte metode er en kvalitativ case-studie som også kan klassifiseres som aksjonsforskning. Jeg benytter meg av kvalitativ metode fordi jeg vil gå i dybden på et felt der det finnes lite forskning. Ifølge Cohen, Manion & Morrison (2011, s. 217) bør forskningsmetoden tilpasses hensikten med det (fitness for purpose). For å besvare min problemstilling, så finnes det ikke en metode som kan gi et fasitsvar, men min egen vurdering tilsier at det mest hensiktsmessige er å gå ut i en skole og teste den ut med en små gruppe informanter. Det er etter min mening vanskelig å undersøke problemstillingen på noen annen måte. Bruk av podkast i undervisningen er et relativt nytt fenomen, og det finnes foreløpig lite forskning på området (Dypedal, 2021, s. 8). Og det finnes enda mindre forskning på minoritetsspråklige elever. Jeg bruker derfor et kvalitativt forskningsdesign som en tilnærming for å få fram erfaringer, opplevelser og holdninger hos mennesker (Befring, 2015, s. 38–39).

Et blikk på problemstillingen illustrerer dette: *Hvordan kan vi bruke digitale elevopptak som ressurs for å øke ordforrådet (substantiv og verb) hos elever med særskilt norskopplæring?*

Kjernen i problemstillingen er ordforrådet, med et mål om å introdusere noen relevante skolespråklige begrep. Digitale opptak er kun et middel for å nå dette målet. Men for å undersøke problemstillingen blir jeg faktisk nødt til å prøve dette ut i praksis. Bjørnsrud (2005, s. 34) påpeker at aksjonsforskere er nødt til å påvirke praktiske situasjoner gjennom deltakelse innenfor praksisfeltet. Tidligere forskning vil ikke kunne gi meg et tilfredsstillende svar på hvordan vi kan styrke minoritetsspråklige elevers ordforråd ved hjelp av digitale opptak, sjøl om den vil kunne gi noen pekepinn.

Det første forskningsspørsmålet som skal hjelpe meg i dette arbeidet er: *Hvilke deler av det akademiske ordforrådet er det mest hensiktsmessig å fokusere på når elevene jobber over to runder med opptak?* Som lærer kan en ikke pirke på alt som er feil, det vil ta mestringsfølelsen og motivasjonen fra eleven. Som jeg har vist i teorikapittelet (jf. 2.3.1), så settes det i gang en forståelses- gjenfinnings- og lagringsprosess når vi blir introdusert for et nytt ord (Golden, 2014). Da er det interessant å undersøke om vi kan sette denne prosessen i gang gjennom å få elevene til å bruke nye ord aktivt, og et digitalt opptak vil gi oss muligheten til å se nærmere på om ordet brukes og hvordan det brukes. Jeg fokuserer derfor i denne oppgaven på ordforrådet, og da spesielt på skolespråklige ord som viser seg å være relevante gitt den tematikken elevene har valgt å snakke

om. Vi har sett at flere studier (Lie & Wold, 1991; Kulbrandstad, 1998; Golden, 2006) viser at minoritetsspråklige elever sliter med å forstå fagbegreper i klassene, og at de skårer lavere enn majoritetsspråklige på standardiserte prøver (Bjerkan et al, 2020, s. 90). Dette er forhold som i verste fall kan bidra til sosial reproduksjon (jf. 2.2.2).

Det andre forskningsspørsmålet er: *Benytter elevene seg av fagbegrepene (substantiv og verb) som introduseres i tilbakemeldingene mellom første og andre podkast?* Meningen med dette spørsmålet er å holde fokuset på nettopp ordforrådet, og om det faktisk lar seg gjøre å få elevene til å bruke nye ord i en samtale med hverandre i form av en podkast. Dette er spørsmål jeg anser som særdeles viktige å få svar på, spesielt med tanke på hvor viktig et godt utviklet skolespråk faktisk er for læringen. Jeg kommer derfor til å bruke en god del av resultatdelen i oppgaven til å se nærmere på verbene og substantivene elevene benytter seg av under opptakene.

Det tredje forskningsspørsmålet er: *Hvilke andre forhold kan vi spore når elevene jobber med opptak i flere omganger, for eksempel i form av deltakelse og generelle sjangertrekk ved en podkast?* Det å lage en podkast med en elevgruppe gir muligheter for å se på flere forhold enn bare ordforrådet. Datainnsamlingen avdekket at elevene ikke var vante til å lage en podkast uten manus, og det lot meg spore og gi tilbakemeldinger på flere aspekter ved informantenes muntlige språk. Dette forskningsspørsmålet gir mulighet for å se på forhold som ikke nødvendigvis berører ordforrådet. Dette er forhold som ulik lengde på de to podkastene, en utjevning av taletiden mellom de to informantene fra første til andre opptak, og ikke minst en større tilnærming til sjangeren i det andre opptaket. Dette vil bli nærmere vil bli dokumentert i resultat- og drøftingsdelen i denne oppgaven.

Hverdagen vi lever i har gitt meg noen logistiske utfordringer knyttet til min valgte metode. Spesielt den pågående koronaepidemien har stukket noen kjepper i hjulene i arbeidet med dette prosjektet. Ikke bare har den gitt vanskeligheter med å få hele prosjektet i gang, men stengte grenser har også gjort sitt for å minske innvandringen til Norge i en periode. Dette framgår for eksempel om vi ser på tall for nettoinnflytting i Norge, som har mer enn halvert seg i 2020 (SSB, 2022). Dette gjør at det er færre elever i SNO-klassene, samtidig som elevene har lengre botid i Norge og har dermed lært mye norsk allerede.

### 3.1.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en deltakende og aktiv forskningsmetode (Bjørnsrud, 2005, s. 34). Jeg velger denne tilnærmingen fordi bruk av digitale ressurser til forbedring av muntlige ferdigheter er et

område som det har blitt forsket lite på, og som så vidt jeg kan se også er noe som er lite brukt i skoler i dag. Aksjonsforskning rommer nettopp muligheten til å utforske og muligens forbedre gjeldende praksis. Aksjonsforskeren prøver å belyse hvordan situasjoner påvirkes av både objektive og subjektive forhold, og hvordan disse kan forandres (Carr & Kemmis, 1986, s.183). På denne måten vil man kunne oppdage muligheter for forbedring i hverdagen (Bjørnsrud, 2005, s.33). Dette fordi denne forskningen orienterer seg mot både deltakeren, erfaringene og aksjonen i seg sjøl. (Fondevik, 2021 s.62). Denne tilnærmingen stiller store krav til den som utfører forskningen. Levin (2017, s. 28) peker på en av utfordringen ved aksjonsforskning, nemlig at aksjonsforskeren kan leve seg inn i og forstå det sosiale samspillet forskningen foregår i, samtidig som han klarer å bevare sin kritiske og analytiske distanse. Dette krever en god dokumentasjon av prosessene som utspiller seg under datainnsamlingen, og spesielt valg og avgjørelser som må tas i dette arbeidet, da disse blir en viktig del av empirien. Her har aksjonsforskeren i sin doble rolle som både forsker og lærer en betydelig påvirkningskraft (Sylte, 2017, s. 446).

Kritikk mot aksjonsforskning rettes som regel mot nettopp det nære samspillet mellom forsker og forskningsobjektene. Den kan bli stemplet som uvitenskapelig, i og med at det ikke er mulig å beholde en fullstendig objektiv distanse til forskningen om man sjøl deltar i den. Data som blir innsamlet ved aksjonsforskning, kan bli betraktet som anekdotisk, ikke generaliserbar og i praksis umulig å replisere (Greenwood & Levin, 2006, s. 77). Motargumenter er at det er svært vanskelig å studere sosialt samspill og sosiale prosesser med en nøytral distanse. Greenwood & Levin (2006, s. 79) går så langt som å kalle antakelsen om at sosialt samspill bare kan studeres fra avstand og med strenge, realvitenskapelige forskningsmetoder, for arrogant. De kontrer med at eksperimenter i realvitenskapelige fag som for eksempel kjemi og fysikk krever en påvirkning utenifra. For å få nyttige resultater blir man av og til nødt til å påvirke det man forsker på, og de påpeker at slike tanker langt ifra er nye, og viser til sosialpsykologen Kurt Lewin som allerede på 1930- og 40-tallet påpekte at ingenting er like praktisk som en god teori og at den beste måten for å forstå seg på noe, er å prøve å forandre på det (ibid. s. 79).

Som jeg var inne på i teorikapittelet, oppstår læring ifølge Vygotsky et al (1978, s. 86) i den nære utviklingssonen, der unge lærer i samspill med en kompetent voksen. Det er nettopp denne prosessen jeg som aksjonsforsker da vil få mulighet til å bli en del av og vil kunne dokumentere som en del av datainnsamlingen. Det vil by på både utfordringer og muligheter, og det vil i tillegg kreve et godt forskningsdesign i form av hvordan datainnsamlingen blir gjennomført. I tillegg vil tilbakemeldingene som blir gitt til informantene mellom første og andre podkast ha betydning. Hvordan jeg utformet korte skriftlige tilbakemeldinger, som mest tjente som et grunnlag for en grundig muntlig gjennomgang, gjør jeg rede for i neste del av oppgaven.

### 3.1.2 Utvalg

I området jeg bor i, er det relativt få ungdomsskoler, nærmere bestemt to, som ligger i en avstand som gjør det praktisk for meg å utføre datainnsamlingen min, og som har elever som får særskilt norskopplæring. På den ene skolen var inspektøren uforbeholdent positiv innstilt til forskningsprosjektet, valget falt derfor lett. Jeg kontaktet to lærere ved denne skolen, hvorav den ene var opptatt med sitt eget masterprosjekt, mens den andre læreren gjerne ville bli med. Ifølge denne læreren har koronaepidemien ført til et fall i innvandringen de siste årene, noe som gjør denne klassen små, med bare tre elever. En av elevene var skeptisk til prosjektet og avslo å gi samtykke, så jeg sto dermed igjen med to elever som ville være med på datainnsamlingen. Utvalget mitt har altså vært tilfeldig, etter et slags første mann til mølla-prinsipp, der jeg valgte den første tilgjengelige skolen med SNO-klasse som ville være med. Samtidig må det sies at jeg kunne ha utført et lignende prosjekt i en ordinær norskklasser, noe jeg også fikk tilbud om, men for meg var det særlig interessant å gjennomføre prosjektet med elever som ikke hadde norsk som morsmål eller førstespråk og som heller ikke hadde bodd lenge i Norge. Sjøl om skolen der jeg utførte datainnsamlingen ble valgt tilfeldig, så er ikke utvalget av informantene tilfeldig. I et kvalitativt forskningsprosjekt er ikke antallet informanter det viktigste, men hvor godt de representerer gruppen man vil forske på (Cohen et al, 2011, s. 183). Med min valgte problemstilling var det viktigere å få tak i noen få SNO-elever istedenfor å ende opp med informanter som ikke representerer gruppen i det hele tatt. Som Cohen et al (2011, s. 161) påpeker, så er det i kvalitativ forskning ikke nødvendigvis målet å generalisere, og det er derfor viktigere med noen få informanter som passer til problemstillingen man vil undersøke.

De to informantene som deltok i datainnsamlingen, er Ali og Abdullah (anonymiserte navn). Ali går på tiende trinn, mens Abdullah går på åttende trinn. De har ikke jobbet sammen før, begge har arabisk som morsmål og kommer også fra det samme landet. Abdullah har vært i Norge i over fem år, Ali har vært her i nesten fem år. Begge har kommet et stykke i norskopplæringen og befinner seg etter lærerens vurdering på nivå to i henhold til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2020).

## 3.2 Gjennomføringen av datainnsamlingen

Målet med datainnsamlingens første økt var å sitte igjen med et opptak av en muntlig tekst som jeg kunne gi tilbakemeldinger til elevene på, med hovedvekt på ordforråd og syntaks. Jeg setter opp skjematisk hvordan datainnsamlingen foregikk.

1. Forarbeid til datainnsamlingen, som inkluderte forberedelsen av de to øktene.
2. Gjennomføringen av den første økta, der jeg presenterte hva elevene skulle gjøre og snakket nærmere om sjangeren podkast, og også spilte av et kort utdrag av en kjent podkast for elevene. Elevene valgte under denne økta tema for podkasten.
3. Transkripsjon og analyse av den første podkasten. Under dette arbeidet bestemte jeg at fokuset skulle rettes inn mot ordforrådet og ikke syntaks. Jeg så samtidig at elevene trengte mer hjelp til å lage noe som lignet mer på en podkast enn det de fikk til i første omgang.
4. Gjennomføringen av den andre økta. Her ble nye fagbegreper introdusert, og elevene ble gitt en grundig muntlig gjennomgang i hvordan de kunne forbedre podkasten.

Videre i dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for den innledende oppgaven, før jeg kommer inn på hvordan datainnsamlingen foregikk i mer detalj. Til slutt skal jeg diskutere de viktigste valgene som ble tatt under gjennomføringen av datainnsamlingen, og hvordan de påvirket det videre arbeidet. Dette har hatt mye å si for hvordan dette prosjektet endte opp med å bli, og hvilken form tilbakemeldingen fikk. Datamaterialet jeg sitter igjen med etter datainnsamlingen, består av de to opptakene samt mine egne observasjoner. Det er dette analysen vil bygge på.

### 3.2.1 Oppgaveutformingen

Under forberedelsene til datainnsamlingen utformet jeg oppgaven nokså fritt (se Vedlegg 2). Jeg tenkte først å la elevene lage en podkast om språk. Men målet med opplegget er ikke å komme i bunn i elevenes innsikt i språklige forskjeller eller fenomener (sjøl om dette uten tvil også kunne vært interessant), men å gi de tilbakemeldinger på trekk ved deres eget muntlige språk. Elevene skulle ikke bruke manus, men kunne lage seg stikkord, og jeg fant det derfor mest formålstjenlig å la elevene snakke om et tema de valgte sjøl. Tanken var at det ville motivere elevene til å snakke litt mer utførlig om noe de har kunnskap om. For eksempel viser Hopfenbeck (2011, s. 363) til at en oppgave vil være lettere å løse for elevene om de oppfatter den som relevant og tror at de kan løse den. Jeg regnet med at et selvvalgt tema ville gjøre det lettere for elevene å snakke sammenhengende litt lengre enn om jeg hadde gitt dem føringer om å snakke om noe de kanskje sjøl ikke syntes var så interessant. I tillegg fikk elevene noen enkle rammer å forholde seg til.

Opgaven ble utformet slik at elevene først fikk beskjed om hva de skulle gjøre (lage en podkast), før de ble presentert med noen forslag om hva de eventuelt kunne gjøre podkast om

(Vedlegg 2). Hensikten var at jeg skulle hjelpe elevene med å finne et tema de begge syntes var interessant.

Videre i oppgaveteksten fulgte en meget kort introduksjon om hva en podkast er og hvorfor denne arbeidsmåten er nyttig i en skolesammenheng, med en vektlegging av muntlige ferdigheter. Så ble det presentert noen enkle rammer som elevene skulle forholde seg til, som for eksempel lengde på podkasten (maks 5 minutter), utforming, innhold og stemmebruk.

Så fikk informantene litt informasjon om hvordan teksten kom til å bli vurdert, og jeg presiserte at jeg ville fokusere mine tilbakemeldinger på muntlige trekk ved språket deres som de kan jobbe videre med.

I tillegg til at elevene fikk utdelt den skriftlige oppgaveteksten (Vedlegg 2), så ble den også gjennomgått muntlig i begynnelsen av den første økta, slik at jeg kunne være trygg på at elevene skjønnte hva som var meningen og målet med oppgaven.

### 3.2.2 Datainnsamlingen

Datainnsamlingen foregikk på to økter på to skoletimer hver. I mitt første innledende møte med elevene ble vi enige om hvilke timer som passet best for dem. Det var også et ønske fra skoleledelsen om at elevene sjøl skulle bestemme hvilke timer de ville tas ut fra den vanlige undervisningen. Siden det kan være problematisk å holde en sårbar gruppe utenfor ordinær undervisning valgte jeg i samsvar med lærer og skoleledelsen å holde lengden på datainnsamlingen min nede på et absolutt minimum.

Den første økta begynte jeg med å fortelle elevene hva som var hensikten med prosjektet, og å snakke kort om hva som skulle skje under datainnsamlingen. Så introduserte jeg kort begrepet podkast, snakket om at en podkast er en samtale mellom to eller flere personer om et gitt emne, og spilte av et kort klipp av en podkast (der programlederne nettopp snakket sammen), før jeg delte ut oppgaveteksten og gikk gjennom oppgaven sammen med elevene. På forhånd tenkte jeg at jeg måtte bruke litt tid på å veilede elevene med å finne et tema de ville snakke om, men de landet nesten umiddelbart på at de ville lage podkast om konflikten i Ukraina. Resten av økta jobbet elevene på egenhånd med å finne innhold til opptaket som skulle skje ved slutten av timen. De henvendte seg flere ganger til meg med tanker og påstander om konflikten. Jeg ga tilbakemeldinger og nevnte flere ganger at jeg forventet at opptaket skulle ha form av en samtale, og at påstanden som vedkommende elev snakket om, godt kunne tas med under opptaket. Helt på slutten av økta ble opptaket gjennomført. Transkripsjonen ble gjort allerede neste dag og ligger som vedlegg denne oppgaven (Vedlegg 3). Resultatet lignet ikke på en podkast siden den overhodet ikke hadde noen



form for samtale, men mer på en vanlig fremføring, noe jeg kommer til både når jeg diskuterer valgene som ble tatt, og når jeg presenterer funnene mine i neste kapittel.

Transkripsjonen av opptaket ble analysert av meg, jeg brukte fargekoder til å markere feil ved språket og noterte meg noen refleksjoner om språket (se Vedlegg 4). Dette brukte jeg til å utforme en kort individuell tilbakemelding til hver elev (se Vedlegg 5 og 6), og en felles veiledning til begge to, siden de jobbet som en gruppe (se Vedlegg 7). Jeg tok her også en avgjørelse om å fokusere det videre arbeidet med neste opptak mot ordforråd og ikke syntaks, så jeg inkluderte derfor en liste med noen få samfunnsfaglige begreper i den felles tilbakemeldingen. Dette kommer jeg tilbake til når jeg snakker om valgene som ble tatt underveis i datainnsamlingen.

Tilbakemeldingen ble med vilje holdt korte og enkle, og tjente mest som et grunnlag for en grundig muntlig gjennomgang om podkasten i neste økt.

Den andre økta startet vi med å høre på opptaket fra forrige økt i plenum. Så snakket vi kort om den, og elevene var enige i at dette ikke var den samtalen en podkast skal være. Vi brukte deretter litt tid til å gå gjennom tilbakemeldingene, først de individuelle og etterpå den som ble gitt felles. På den felles tilbakemeldingen sto også en liste med fagbegreper i form av substantiv og verb som passet til det valgte temaet, slik som *invasjon*, *okkupasjon* og tilsvarende (se Vedlegg 7 for hele lista). Den største delen av den andre økta ble brukt på muntlig veiledning fra min side, der jeg snakket med informantene om hvordan de kunne prøve å utforme neste opptaket mer som en samtale og mindre som en fremføring. Mot slutten av økta, men denne gangen med litt bedre tid, ble så et nytt opptak gjennomført. Også dette ble transkribert neste dag, og ligger som vedlegg 8 i denne oppgaven.

Etter datainnsamlingen har jeg både opptakene og transkripsjonene som jeg vil bruke i resultat- og drøftingsdelen. Det er disse jeg kommer til å bruke som min empiri for å besvare problemstillingen min.

### 3.2.3 Begrunnelse av valg tatt under datainnsamlingen

Mange valg i et masterprosjekt gjøres i forkant og er arbeidet fram over tid. I et aksjonsforskningsprosjekt vil det, som nevnt, også være nødvendig å gjøre valg og beslutninger underveis i prosessen (Bjørnsrud, 2005, s. 35). Slike justeringer underveis påvirker også fokuset på forskningen. I denne studien førte en slik justering til at fokuset ble rettet mot ordforrådet, noe som jeg skal gjøre nærmere rede for i denne delen. Slike valg som blir tatt i et aksjonsforskningsprosjekt er også et uttrykk for forskerens påvirkningskraft (Sylte, 2017, s. 446), og de vil derfor bli dokumentert her. De valgene jeg måtte ta under datainnsamlingen har i stor grad påvirket dette

prosjektet, da hvert valg førte til nye avgjørelser som måtte tas i neste omgang, og det er derfor på sin plass og dokumentere de mest avgjørende valgene og komme med mine begrunnelser.

Det første valget som viste seg å få stor betydning for prosjektet var tidsbruk. Fordi jeg i samsvar med lærer og skoleledelsen ville minimere tiden mine informanter var borte fra den ordinære undervisningen, ble datainnsamlingen gjennomført over bare to økter på 90 minutter hver. Dette kan ha bidratt til at informantenes første forsøk på å lage en podkast fikk form av en ordinær framføring. Samtidig var dette også en uvant arbeidsform for informantene, kun Ali hadde laget podkast før, men hadde da bedre tid til rådighet. Det skulle allikevel vise seg at informantene gjorde store framskritt fra den første til den andre podkasten, noe jeg kommer tilbake til i resultat- og drøftingsdelen.

Det andre valget som ble tatt, og som fikk stor innflytelse på den videre veien, var at jeg lot informantene sjøl velge temaet for podkasten. Tanken bak var, som jeg har nevnt, at elevene skulle finne det lettere å snakke sammen og lage en podkast i den korte tiden de hadde til rådighet. Ali var fort klar på at han ville snakke om konflikten i Ukraina, og i egenskap av å være den eldre eleven fikk han fort overtalt Abdullah til å være med på dette. Resultatet ble at det nesten kun var Ali som snakket under det første opptaket. Som det fremgår av transkripsjonen har Abdullah i dette opptaket 18 ut av 58 linjer, hvorav flere er kun ettordsytringer. At Abdullah ikke var like interessert i emnet, og derfor fant det vanskeligere å snakke om da han ikke hadde noen spesielle meninger om dette, fremgikk også når jeg snakket med dem i andre økt. Jeg prøvde å få Abdullah til å komme med noen meninger om for eksempel Putin. Jeg løste problemet delvis ved å få Ali og Abdullah til å snakke sammen seg imellom, Abdullah kom litt mer på gli når han ikke trengte å forholde seg til meg.

Det siste valget jeg vil gjøre rede for her, er hva jeg valgte som innhold for tilbakemeldingen. Her tok jeg et bevisst valg på å fokusere på ordforråd, sjøl om den foreløpige analysen av opptaket viste at begge elever hadde en meget vanlig feil i syntaksen, nemlig et brudd på V2-regelen når et adverbial tar plassen som det første setningsleddet («Etterpå *jeg gikk*», istedenfor «Etterpå *gikk jeg*»). Jeg kommer til å vise eksempler på dette i analysedelen. Jeg begrunner dette valget med tiden jeg hadde til rådighet, jeg tenkte at jeg i løpet av bare en økt på timer ikke ville være i stand til å korrigere denne syntaktiske feilen, som også regnes som vanskelig for mange minoritetsspråklige elever (Monsen & Randen, 2021 s. 56). Derfor valgte jeg å fokusere på muligheter til å introdusere noen samfunnsfaglige begreper til informantene, og å få de til å bruke dem. Dette viste seg, som vi skal se, å bare gi delvis uttelling, men er et interessant funn allikevel.

### 3.3 Analysekategoriene

Siden denne oppgaven fokuserer på hvordan en kan arbeide med ordforrådet ved å bruke podkast som digitalt verktøy, har jeg valgt å se på hvilke ord som blir brukt under opptakene, for å sammenligne dem. Siden oppgaven har et begrenset omfang, velger jeg å spesielt sammenligne innholdsord (Golden, 2014, s. 41, Monsen & Randen, s. 80), nærmere bestemt verb og substantiv. Som Golden (2014, s. 42) viser, er det lettere å forstå en tekst uten funksjonsord enn en tekst uten innholdsord. Funksjonsordene kalles også for grammatiske ord, siden de bestemmer forholdet mellom innholdsordene. Nettopp substantiv og verb nevner hun som de to viktigste kategoriene med innholdsord (ibid.). Sjøl om grensen mellom innholdsord og funksjonsord ikke kan avgrenses helt klart (ibid. s. 43), så kan det likevel hevdes at verb og substantiv er helt avgjørende for innholdet i en setning. Ordene som jeg ba informantene om å bruke under det andre opptaket, er da også kun verb og substantiv. Jeg velger derfor bort å se på andre ordklasser og konsentrerer analysen om verb og substantiv, der jeg ser på blant annet hvilke verb og substantiv som blir brukt, hvor ofte de blir brukt, hvor vanlige de er, og om det finnes andre ord som kan benyttes for å gi opptaket et mer skolespråklig preg.

### 3.4 Validitet, reliabilitet og etiske betraktninger

#### 3.4.1 Validitet og reliabilitet

En utbredt definisjon av validitet er om forskeren eller måleinstrumentet faktisk har undersøkt det det var meningen å undersøke (Cohen et al, 2011, s. 179). Validiteten i aksjonsforskning er sterkt knyttet til god dokumentasjon (Sylte, 2017, s.445). Cohen et al. (2011, s. 183) legger vekt på *rike beskrivelser* (thick descriptions) av viktige forhold har betydning for et forskningsprosjekt, fordi disse bidrar med detaljer som hjelper oss til å støtte opp og styrke funnene i kvalitativ forskning. I dette inngår også beslutninger som tas underveis i et aksjonsforskningsprosjekt (jf. 3.2.3).

For at et kvalitativt forskningsprosjekt skal være valid, skal det ifølge Cohen et al (2011, s. 180) oppfylle noen krav, eller prinsipper som de kaller det. Blant disse vil jeg framheve følgende prinsipper (min oversettelse):

- Hovedkilden til data er den naturlige settingen den oppstår i
- Data er sosialt situert og sosialt og kulturelt settet
- Forskeren er en del av verden som forskes på
- Forskeren, heller enn forskningsverktøyene hans, er hovedinstrumentet i forskningen

- Data er deskriptiv
- Selve prosessen er like viktig som resultatene den frembringer

Nettopp disse nevnte prinsippene bidrar til å validere forskningen min, da de passer godt på hva jeg utfører i dette prosjektet, sjøl om ingen forskning kan bli 100 prosent valid (Cohen et al, 2011, s. 179). Disse prinsippene peker også på at den største feilkilden i dette prosjektet ligger på forskeren, eventuelle feil og mangler kan dermed ikke attribueres til informantene eller eksterne forhold, men ligger hos meg. En utfordring som ligger her, er for eksempel at jeg som både forsker og lærer må være meg bevisst på at jeg i denne doble rollen har både en del makt og innflytelse over elevene under prosessen med å komme fram til et resultat (Sylte, 2017, s. 446). Man kan naturligvis også diskutere hvorvidt en podkast-oppgave er en naturlig setting, og om det er naturlig å bli tatt opp på bånd, samtidig er dette en oppgave som fint samsvarer med læreplanmål både for muntlighet og digitale ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Reliabilitet handler om hvor pålitelig og konsistent en studie er, og hvorvidt det er mulig å komme fram til liknende resultater om studien blir utført på nytt under liknende forhold (Cohen et al, 2011, s. 199). Denne studien er svært avhengig av deltakerne. Store individuelle forskjeller i form av blant annet bakgrunn, førstespråk, hvilket nivå de er kommet til i norskopplæringen og evnen til å lære seg nye språk, vil gjøre at resultatene kunne sprike litt, men jeg tenker at det allikevel bør være mulig å kunne finne forskjeller mellom første og andre podkast også i en tilsvarende studie. Men nettopp slike forhold gjør god dokumentasjon i et prosjekt som dette svært viktig.

Mitt eget ståsted og mitt eget engasjement som har ført til at jeg har valgt å begi meg ut på dette prosjektet, er også av betydning da de kan påvirke min kredibilitet som forsker. Jeg har derfor, med utgangspunkt i dokumentasjonen jeg framla, prøvd å være transparent når jeg viste til forholdene som har påvirket valgene som ble tatt under datainnsamlingen. Samtidig beror analysene i dette prosjektet seg på opptakene som min primære datakilde, og transkripsjonene av opptakene ligger fritt tilgjengelige under vedleggene (Vedlegg 3 & 8).

### 3.4.2 Databehandling og etiske betraktninger

Lydopptak av stemmer regnes som personopplysninger (Personopplysningsloven, Artikkel 4), noe som innebærer spesifikke krav til godkjenning og databehandling. Prosjektet er godkjent av NSD (Vedlegg 9), og opptakene oppbevares innelåst. Fordi informantene er under 18 år, var samtykke fra foreldre nødvendig (se samtykkeskjema i Vedlegg 1). Disse ble underskrevet og levert til meg. Både opptakene og samtykkeerklæringene oppbevares på en kryptert minnepinne i et låst skap.

Både elevene og navnet på skolen er anonymiserte. Jeg kan også nevne at innholdet i podkastene inneholder politiske meninger som omfattes av personopplysningsloven (2018, Artikkel 9). Dette var ikke tilsiktet, men det bekrefter kravet om anonymisering.

I en dobbeltrolle som både forsker og lærer er det ekstra viktig at en er klar over at maktbalansen i forhold til elevene ikke er balansert (Sylte, 2017, s. 446). Derfor er det også nødvendig å ivareta elevenes rett til selvbestemmelse. Dette presiseres også i NESH's retningslinjer (2021, punkt 19). Jeg var meg dette bevisst, og var forsiktig med å samtidig ivareta elevenes rett til selvbestemmelse. Jeg veiledet dem, men jeg overstyrte ikke deres egne valg i for eksempel valget av tema for podkasten (som jeg på forhånd håpet skulle lande på et språklig tema). Slike forhold har jeg dokumentert så godt det lar seg gjøre, og lagt fram mine refleksjoner og begrunnelser for valgene som blir tatt.

Datainnsamlingen foregikk over bare to økter på 90 minutter hver, noe som er relativt kort tid. Informantene gikk på to ulike trinn og ble også tatt ut fra ordinær undervisning, noe som også påvirket tidsrammene jeg hadde til rådighet. I tillegg faller informantene inn under NESH's definisjon av sårbare grupper (2021, punkt 31), og da skal en også være oppmerksom på at det å bli tatt ut av ordinær undervisning i lengre tid vil kunne være stigmatiserende, og igjen få betydning for om elevene faktisk ønsket å delta. Jeg valgte derfor å begrense datainnsamlingen til bare to dobbeltimer, sjøl om det kunne vært hensiktsmessig med et lengre opplegg.

I tillegg passet jeg på at mine egne erfaringer som språkinnlærer ikke farget mine forventninger. Det som fungerte for meg, behøver ikke nødvendigvis fungere for andre. Jeg hadde dessuten et forholdsvis godt fundament i og med at jeg på et tidspunkt under min oppvekst snakket ganske godt norsk, og at jeg kunne flere språk som er nærmere beslektet det norske fra før av, noe som ikke vil være tilfelle for andre.

Det kan også stilles spørsmål ved om hvorvidt mine manglende relasjoner med elevene påvirket datainnsamlingen. Jeg kjente ikke elevene fra før av, og hadde derfor heller ingen forutsetninger til å kjenne til hva de mestret og ikke mestret, og hva de var eller ikke var komfortable med. Men samtidig gjorde dette forholdet det lettere for meg å beholde en viss distanse, og det gjorde også at jeg ikke møtte dem med forutinntatthet og forventninger.

Som masterstudent har en også varierende grad av lærererfaring utover praksisperiodene, og dette kan naturligvis også spille inn og svekke reliabiliteten en har som forsker. Desto viktigere er det at et prosjekt som dette dokumenterer og diskuterer viktige forhold ved prosessen, som i neste instans får betydning for resultater og drøfting.

## 4 Resultater og drøfting

Jeg skal i denne delen av oppgaven først gi en oversikt over det første opptaket og ser på forekomsten av funksjonsord, nærmere bestemt verb og substantiv. Så sammenligner jeg opptakene mot hverandre og ser på forekomsten av funksjonsord i det andre opptaket, for å se etter forbedringer i ordforrådet. Etter dette går jeg inn på hvordan min veiledning og tilbakemeldingene har påvirket opptakene, og avslutter med en didaktisk refleksjon.

### 4.1 Beskrivelse av første opptak

Informantene ble gitt i oppgave å lage en podkast, og jeg ga dem en kort innføring i hva en podkast skal inneholde, slik jeg har gjort rede for i metodekapittelet (jf. 3.2.2). Det første opptaket ligner derimot ikke på en podkast slik jeg definerte den i teorikapittelet (jf. 2.4.2). Transkripsjonen ligger som vedlegg 3. Jeg var til stede under opptaket og observerte også selve gjennomføringen. Det ble fort tydelig at Ali (informant 1) tok initiativet og sto for det meste av innholdet.

Elevene begynner med å introdusere seg med et enkelt:

Hei, det er Ali/Abdullah.

Så begynner informant 1, her kalt Ali, å snakke om den pågående konflikten i Ukraina. Han innleder med å snakke om president Zelenskyj og snakker sammenhengende i 37 sekunder, før informant 2, her kalt Abdullah, slipper til. Abdullah begynner å snakke om Vladimir Putin, men han klarer ikke å fullføre setningen:

Båt, æh, Båtin [han mener Putin] æh, æh, han jobber før eh.

Her stopper han opp, og ser på Ali, som tar over og begynner å snakke om Putins fortid. Når Abdullah etter noen sekunder prøver å ta over igjen (linje 15 i transkripsjonen), blir han avbrutt av Ali, som overlapper og fortsetter å snakke i nærmere 30 sekunder. Et og et halvt minutt inn i opptaket slipper Abdullah til igjen og snakker i omtrent 20 sekunder, før Ali igjen overtar og snakker i et helt minutt. Abdullah skyter inn et ja eller et bekræftende mhm her og der, før han tar over igjen og snakker i ti sekunder. Etter dette tar Ali ordet igjen og snakker resten av opptaket.

Denne skeivdelingen av tid er interessant fordi informantene i forkant hadde fordelt seg imellom hva de skulle si. Likevel tok Ali lederrollen og ga beskjed til Abdullah når han skulle si sitt. Resultatet ble at dette opptaket ikke ligner på en podkast, i den forstand at det ikke inneholder

noen elementer av en uformell samtale som er et av kjennetegnene til en podkast (jf. 2.4.2). Abdullah snakker i det hele tatt veldig lite. Varierende interesse for emnet som ble diskutert er hovedgrunnen for dette. Varigheten på opptaket er tre minutter og 35 sekunder, og Abdullah snakker kun i 41 sekunder. Dette inkluderer sju ettordsytringer, inkludert nølende lyder som «æh». Regnet ut i prosent har han 19 prosent av taletiden under opptaket.

En kan da spørre seg hvorfor dette opptaket ikke ligner på en podkast. Jeg spurte informantene før vi startet arbeidet om de hadde laget en podkast før. Kun Ali hadde jobbet med podkast før, men da med manus. Dette var altså en uvant arbeidsform for begge elevene. Dette er relevant fordi forskning nettopp viser at det arbeides lite med nettopp det muntlige ferdigheter i klasserommene, og at det da stort sett er fremføringer det jobbes med (Hertzberg, 2003; Svenkerud et al, 2012, Svenkerud, 2013; Penne et al, 2020). Med det som utgangspunkt er det ikke overraskende at det første opptaket lignet mer på en fremføring enn en uformell muntlig samtale. Samtidig sier forskningen også noe om veiledningen elever blir gitt under arbeidet med muntlige fremføringer. Hertzberg (2003) finner at under forberedelsene til en fremføring, er det innholdet som blir vektlagt, men at elevene i liten grad får veiledning rettet mot muntlige ferdigheter. Jeg merket meg et forhold om dette i mine observasjoner etter å ha observert det første opptaket. Ikke uten en viss sjøllironi vurderte jeg om ikke jeg hadde gått i den samme fella og lagt mest vekt på innholdet når jeg veiledet elevene under forberedelsene, sjøl om jeg hele tiden var klar på at jeg forventet en samtale og ikke en fremføring. Resultatet av denne første økta ble en podkast som egentlig er en fremføring med en aktiv og engasjert elev og en som sier heller lite og støtter seg på den andre eleven. Om dette er en konsekvens av mangelfull veiledning, utilstrekkelig opplæring i muntlige ferdigheter eller at elevene rett og slett ikke var vant med å jobbe på denne måten og kanskje i tillegg var usikre på hva jeg forventet av dem, er vanskelig å svare på. Dette kommer jeg tilbake til i den videre drøftinga.

#### 4.1.1 Språklige trekk ved første opptak

Trekk ved det muntlige språket, som det vanligvis ikke alltid er like lett å gi tilbakemeldinger på, trer tydelig frem når man ved hjelp av et opptak får muligheten til å transkribere det som blir sagt. Opptaket ble da også transkribert før tilbakemeldingene ble gitt i den andre økta. Det gjør det lettere å danne seg et bilde av hvor i språkutviklingen eleven befinner seg, og hva eleven bør jobbe videre med. Fordi Ali har mest taletid i det første opptaket, er det naturligvis han som står bak de fleste språklige trekkene.

Transkripsjon av et muntlig opptak rommer mulighet for å se på flere forhold enn kun ordforrådet. Jeg nevner her kort noen andre trekk ved språket til informantene som denne måten å jobbe på gjør lett tilgjengelig. Som det fremgår av den forenklete transkripsjonen med fargekoder

(Vedlegg 4), så ser vi noen preposisjonsfeil (preposisjoner er av egen erfaring vanskelig å lære, de følger ikke noe system og er ofte forbundet med faste uttrykk, tenk for eksempel forskjellen mellom å være *i* byen og å være *på* byen), feil i verbbygging og noen manglende artikler, spesielt ordet *Sovjetunionen* er uttalt uten bestemt artikkel, noe som kan være en overføringsfeil fra enten arabisk eller engelsk. Ali uttaler også *Ukraina* som *Ukrain*, noe som også ligner på engelsk uttalelse. Det er imidlertid ikke disse feilene jeg vil rette min oppmerksomhet mot. Etter min erfaring vil øving, både eksplisitt og implisitt, bøte på slike enkle feil i uttalen.

Det er ikke syntaks som er fokuset i denne oppgaven, så dette vil ikke bli videre vektlagt fremover. Jeg vil her allikevel kort nevne at når det kommer til syntaks, så ser vi at Ali behersker den vanlige SVO-rekkefølgen ganske godt. I setninger der subjektet er det første setningsleddet, følger han konsekvent opp med et finitt verbal på andre plass, etterfulgt av subjektet. Men samtidig ser vi at han sliter med V2-regelen, som krever inversjon der et annet setningsledd tar førsteplass i setningen (jf. 2.3.3). Men slik Berggreen et al (2012, s. 93) påpeker, så er slike inversjonsfeil et positivt tegn som viser at elever har begynt å ta inversjon inn over seg. Mange av disse forholdene var så å si identiske i både det første og det andre opptaket, så jeg kommer ikke til å kommentere disse noe videre i oppgaven.

Det som ved første blick kanskje ikke er like opplagt, men som man oppdager om man dveler litt ved teksten, er ordene som bli brukt. Og gjennom å transkribere et opptak får vi muligheten til å gå i dybden også i flyktige muntlige tekster, slik vi ellers kun kan analysere skriftlige tekster. Det gir oss muligheten til å sammenligne eller, slik som det har blitt gjort i denne oppgaven, å telle forskjellige ord. Som forskningen viser (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985), påvirkes ordforrådet av hvor hyppige ordene opptrer i målspråket, og hvor enkle de er (jf. 2.3.2). Kun de aller vanligste ordene blir brukt, og en liten gruppe med kjerneverb (Viberg, 1991), overtar jobben til mer spesifikke verb med en mer avgrenset betydning. Dette ser vi tydelig i transskripsjonen. Invasjonen av Ukraina omtales for eksempel slik (Vedlegg 3):

Putin skal ta Ukrain, de vet ikke at Putin tar Ukrain.

Det samme skjer når Ali snakker om annekteringen av Krim, også her blir det enkle og frekvente verbet *ta* tatt i bruk. *Ta* er et av de omtalte kjerneverbene, og det dekker et stort spekter av forskjellige betydninger (Golden, 2014, s. 62). Her kunne det med fordel blitt erstattet av et mer spesifikt verb, som for eksempel *invadere*, som da også ble introdusert av meg i den andre undervisningsøkten før vi gjennomførte andre opptak.

De eneste ordene som blir brukt i teksten som ikke er høyfrekvente, er navn på personer, slik som Zelenskyj og Putin, og ord på organisasjoner slik som NATO og KGB. Det opptrer også



en del navn på land. Disse kan vel strengt tatt ikke ses på som lavfrekvente i dagens nyhetsbilde, og de kan snarere sidestilles med kategorien egennavn (Golden, 2014, s. 142). Men ikke alle er like oppdaterte når det kommer til nyhetsbildet. Det som er et høyfrekvent ord for noen, behøver ikke å være det for noen andre. Mange vil oppleve at de ikke forstår begreper og uttrykk når noen diskuterer for eksempel en sport man sjøl ikke interesserer seg for.

#### 4.1.2 Verb i første opptak

For å gå påstanden om at språket i opptaket er preget av høyfrekventerte ord, vil jeg her se litt nærmere på forekomsten av verb og substantiv i opptaket. Under presenterer jeg en tabell over alle verbene som dukker opp i opptaket, rangert etter forekomst (uansett hvilken form de er bøydd i).

<u>Verb (ubøyd form)</u>	<u>Antall</u>	<u>Verb (ubøyd form)</u>	<u>Antall</u>
ha	10	like	2
være	10	vite	1
ta	7	komme	1
ville	6	klare	1
tro	5	sende	1
bli	5	spørre	1
jobbe	5	bo	1
skulle	4	kunne	1
prøve	3	høre	1
styre	2	hate	1
starte	2	bygge	1
snakke	2	gjøre	1
hjelp	2	bestemme	1
si	2	planlegge	1

Figur 3. Oversikt over verb i opptak 1

Det er totalt 78 forekomster av verb i opptaket, dette er former av 28 forskjellige verb. Abdullah står for 14 av disse forekomstene (17 %), mens Ali står for de resterende 64 forekomstene (83 %). Hjelpeverbet *ha* og verbet *være* er også de mest utbredte i teksten, med ti forekomster hver. Disse verbene hører med til kjerneverbene (Viberg, 1991), som erstatter mere spesifikke verb. Golden

(2014, s. 136) ser den samme tendensen i en upublisert studie, der hun finner at studenter som har et annet morsmål brukte spesielt disse to hjelpeverbene oftere enn sine norske medstudenter under en gjenfortelling av et eventyr (ibid., s137). Hvis vi ser nærmere på bøyingsformer av verbene *ha* og *være* som dukker opp i teksten, ser vi at *har*, altså presensformen, dukker opp oftest, med åtte forekomster. Jeg kommer ikke til å legge større vekt på verbenes bøyingsform framover, da det mest frekvensen og bruken av forskjellige verb som er relevant for oppgaven.

Uansett hvordan ordene blir brukt, så viser frekvensundersøkelse at verbformen *har*, som er formen som blir mest brukt i opptaket, var det nest mest brukte verbet i norske aviser (etter *er*), rangert som nummer 15 (Heggstad, 1982, s. 21). Verbformen *være*, som er det nest mest brukte i opptaket, rangerer som nummer 37 i den samme frekvensordboka. Det lavest frekventerte verbet i opptaket er *planlegge*, det rangerer som nummer 4338 i frekvensordboka. Et raskt søk på Nasjonalbiblioteket sine sider bekrefter tallene fra 1982.<sup>1</sup> Jeg skal ikke gjøre noe større poeng ut av å rangere ord etter frekvens her, men rangeringen av de to mest brukte verb går med på å understreke poenget at både Ali og Abdullah følger tendensen forskningen peker på, nemlig at de for det meste bruker høyfrekventerte og enkle ord i sitt muntlige språk (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985).

Når vi fokuserer på verb i det første opptaket blir det tydelig at informantene bruker det Golden (2014, s. 62) definerer som kjerneord, som kort forklart er generelle ord som kan erstatte mer spesifikke ord og som har de samme syntaktiske og semantiske egenskapene. Vi ser dette spesielt når informantene velger å bruke verbet *ta* for å snakke om annekteringen av Krim, istedenfor for eksempel verbet *angripe* eller *invadere*, som er mer spesifikke og presise begreper. Det høyfrekvente verbet *ta* kan erstatte mange andre verb. Men det å erstatte spesifikke fagbegreper med slike høyfrekvente verb, vil gjøre at elevenes språk ikke bærer preg av skolespråket som åpner opp for videre læring. Golden (2014, s. 65, med referanse til Viberg, 1990 & 1993) omtaler slike verb som basisverb, som forekommer i svært mange av verdens språk. Hvis vi sammenligner lista over disse verbene (Golden, 2014, s. 64), så ser vi at informantene i det første opptaket bruker åtte av de 13 listede verbene (jf. 2.3.2). Av den totale forekomsten på 78 verb utgjør kjerneverbene 38 (48 %). Nesten halvparten av alle verb i opptaket tilhører altså den gruppen verb som er aller mest frekvente i mange av verdens språk, inkludert arabisk (Golden, 2014, s. 65), som er informantenes førstespråk.

---

<sup>1</sup> Verbformen *har* gir 556 951 utslag i kategorien *bøker*, *være* gir 500 009 utslag, mens verbformen *er*, som ikke dukker opp like ofte under opptaket, gir 581 722 utslag. Til sammenligning gir verbet *planlegge* kun 119 703 utslag (Tall hentet fra Nasjonalbiblioteket sine sider den 19. 4. 22).

### 4.1.3 Substantiv i første opptak

Bruken av substantiv i opptaket påvirkes i stor grad av at informantene har valgt å snakke om konflikten i Ukraina. Lista under viser at det blir snakket mye om land og personer. Også her er substantivene rangert etter forekomst. Jeg har inkludert tre egennavn på listen, siden de i dagens nyhetsbilde nærmest kan klassifiseres som substantiver. Dessuten er det inkludert to forkortelser for organisasjoner som er så framtrepende at også de kan regnes som substantiv.

Substantiv	Antall	Substantiv	Antall
Ukraina	8	Siden	1
Krig	7	Skuespiller	1
Putin	6	Bakgrunn	1
Russland	5	År	1
Øya	4	Ting	1
NATO	4	Russere	1
Tyskland	3	USA	1
Sovjetunionen	3	KGB	1
President	2	Zelenskyj	1
Europa	2	Hitler	1
Amerika	2	Nytt	1

Figur 4. Substantiv brukt i opptak 1

Oversikten viser at det totalt er 57 forekomster av substantiv i teksten. Abdullah står for 12 av disse (21 %). Det er ikke overraskende at substantivene *Ukraina* og *krig* er mest framtrepende, etterfulgt av *Putin* og *Russland*. Disse utgjør totalt 26 av det totale antallet substantiv (47 %). Egennavn, betegnelser på geografiske steder og navn på organisasjoner utgjør totalt 38 av substantivforekomstene i teksten (69 %). Når vi ser bort fra disse sitter vi igjen med ni substantiv, *krig*, *øya*, *president*, *skuespiller*, *bakgrunn*, *år*, *ting*, *siden* og *nytt*. Det kan her nevnes at *øya* ble brukt om Krim og derfor strengt tatt også henspiller til et geografisk forhold. Av disse faller fire substantiv under kategorien med enkle ord med to eller færre stavelser, og ordene med flere stavelser er såpass utbredt at også disse etter min mening kan klassifiseres som høyfrekvente. Her ser vi igjen tendensen hos minoritetsspråklige til å ta i bruk høyfrekventerte ord, som bekreftes av forskningen (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985).

#### 4.1.4 Oppsummering av verb og substantiv i første opptak

Oppsummert etter første opptak kan vi si at ord som etter mitt skjønn mangler i opptaket er fagbegreper som har med konflikten å gjøre. Verbet *ta* brukes flere ganger av Ali for å fortelle om at Russland annekterer, okkuperer eller invaderer ukrainsk territorium, *KGB*, den sovjetiske etterretningsorganisasjonen, blir brukt som en jobbeskrivelse og *øya* blir brukt om Krimhalvøya. Jeg var i teoridelen (jf. 2.3.2) innom hverdagspråket (BICS), som er språket en benytter seg av dagligdagse situasjoner, og skolespråket (CALP), som brukes der det i en skolesammenheng kreves mer språklig presisjon (Cummins, 2000, s. 58–59). Vi ser her at mine to minoritetsspråklige informanter nettopp benytter seg av et hverdagslig språk for å beskrive samfunnsfaglige forhold, som i en skolesammenheng heller burde omtales med fagbegreper (Bjerkan et al, 2013, s. 89). Vi ser det samme hos Penne et al. (2020, s. 48), som setter dette i sammenheng med primær- og sekundærdiskursen, konflikten blir omtalt med enkle ord. Dette viser også bruken av basisverb (Golden, 2014, s. 65), som fører til at informantene bruker generelle ord som erstatning på mer kompliserte, men til gjengjeld mer spesifikke fagbegreper. I mine øyne ville en bruk av fagbegreper som invasjon, invadere, okkupasjon og okkupere tilføre opptaket i alle fall noe av de samfunnsfaglige termene som kan vise en litt dypere forståelse av temaet. Det var nettopp dette som gjorde at jeg i min tilbakemelding til informantene inkluderte en liste med fagbegreper for å prøve å få dem til å inkludere disse i sitt neste opptak.

Som vi nå har sett, ligner det første opptaket mest på en fremføring (jf. 4.1). Vi ser ingen samtaletrekk, og ordforrådet består i all hovedsak av enkle, høyfrekventerte ord. Den høye bruken av basisverbene bekrefter dette. Man kan spørre seg hvordan dette ville forholdt seg hvis elevene fikk anledning til å benytte seg av et manus. Muligens ville de ha inkludert flere fagbegreper. Men meningen her var nettopp å høre på elevenes muntlige språk, ikke hvordan de leser opp en tekst.

Det er også viktig å påpeke at det er akkurat denne bruken av primærdiskursen (Penne et al, 2020), eller hverdagspråket (BICS) (Cummins, 2000), i en skolesammenheng kan føre til et begrepsapparat som stenger for videre læring (Bernstein, 2003), og dermed kan bidra til sosial reproduksjon (Broadfoot, 1978). Det bekrefter viktigheten av å jobbe nettopp med ordforrådet hos minoritetsspråklige elever, som må lære hverdagspråket (BICS) og skolespråket (CALP) samtidig.

#### 4.1.5 Beskrivelse og sammenligning med andre opptak

Jeg vil i denne delen gjøre en tilsvarende beskrivelse av det andre opptaket, men samtidig vil jeg også sammenligne det med det første opptaket. Det andre opptaket ble nesten dobbelt så langt som det første, med en lengde på seks minutter og 31 sekunder. Transkripsjonen av opptaket ligger som Vedlegg 8, også dette er anonymisert. Opptaket ligner litt mer på en podkast, men også dette bærer

mer preg av at informantene snakker etter tur istedenfor å samtale, men de prøver å stille hverandre noen spørsmål og starter også opptaket mer som en podkast. Dette er mest sannsynlig et direkte resultat av mine tilbakemeldinger og min veiledning under forberedelsene til det andre opptaket.

I forkant av det andre opptaket fikk informantene utdelt noen enkle tilbakemeldinger i skriftlig form, en individuell tilbakemelding per deltaker (Vedlegg 5 og 6) og en felles tilbakemelding som gruppe (Vedlegg 7). De skriftlige tilbakemeldingene ble av kommunikasjonshensyn holdt korte, da jeg ønsket at de skulle være lette å forstå. Abdullah fikk beskjed om å snakke mer, og Ali fikk beskjed om å slippe Abdullah mer til. Begge fikk tilbakemelding på at de burde snakke sammen, ikke snakke etter tur. I tillegg fikk de i gruppetilbakemeldingen (Vedlegg 7) en liste over samfunnsfaglige begreper som ville gjøre ordbruken i det andre opptaket mere presis, altså en tilnærming til skolespråket (CALP). Ordene jeg introduserte var *invasjon*, *å invadere*, *okkupasjon*, *å okkupere*, *spion*, *å spionere*, *statsleder* og det geografiske stedsnavnet *Krim*.

Her er vi i kjernen for mitt første forskningsspørsmål: *Hvilke deler av det akademiske ordforrådet er det mest hensiktsmessig å fokusere på når elevene jobber over to runder med opptak?* Jeg hadde et valg å ta etter å ha hørt på det første opptaket. Jeg hadde på dette tidspunktet en godt utarbeidet problemstilling, men hadde ikke helt bestemt mitt endelige fokus ennå, som altså endte opp med å falle på ordforrådet. Jeg valgte da ordene *invasjon*, *å invadere*, *okkupasjon*, *å okkupere* og *statsleder* fordi det er begreper elevene vil møte på i samfunnsfag, og som er aktuelle og presise beskrivelser av forhold som har med slike konflikter å gjøre.

Vi lyttet også sammen på det første opptaket, og når jeg spurte Ali og Abdullah hva de sjøl syntes om opptaket kom det fort fra Ali at dette ikke var en samtale i tråd med sjangeren podkast. Deretter brukte vi tid på å gå gjennom ordene jeg ville de skulle bruke i det neste opptaket, noe som førte til en interessant samfunnsfaglig diskusjon som viste at elevene, spesielt Ali hadde god kunnskap om hva ordene betydde. I denne sammenhengen fortalte Ali meg at han hadde prøvd å bruke ordet *okkupasjon* i en skriftlig tekst i en skoletime, men hadde blitt frarådet av læreren å bruke det fordi det var vanskelig. Denne kommentaren oppfattet jeg som interessant, spesielt med tanke på at et ord må brukes, og gjerne brukes feil, for å sette i gang ordinnlæringsprosessen (Golden, 2014), og at om minoritetsspråklige elever ikke får tilegnet seg sentrale ord i fagtekster, så vil det føre til hull i fagkunnskapen som kan føre til en ond sirkel, der det blir vanskeligere å forstå kommende fagtekster (Golden, 2018, s. 204).

Det var krevende å få Abdullah til å engasjere seg om arbeidet med opptaket. Vi arbeidet både sammen og elevene alene med å formulere noen påstander om konflikten som kunne diskuteres, og at dette så ut til å ha en viss effekt.

Oppstart første opptak	Oppstart andre opptak
<p><b>Ali:</b> Hei, det er Ali.</p> <p><b>Abdullah:</b> Hei, det er Abdullah.</p> <p><b>Ali:</b> Vi vil snakke om, æh, Ukåin, Ukraina og Russland krig. Først vi skal starte med, jeg tror, æh, Zelenskyj president. [kort pause]</p>	<p><b>Ali:</b> Hei. Velkommen til nyhets, æh, podkast, æh</p> <p><b>Abdullah:</b> Æh, jeg heter Abdullah.</p> <p><b>Ali:</b> Og jeg heter Ali. I dag vi skal snakke om, æh, krigen mellom, æh, Ukraina og Russland</p> <p><b>Abdullah:</b> Æh, hva synes du om det krigen i mellom Russland og æh, Ukraina?</p>

Figur 5. Oppstarten i første og andre opptak

Når vi sammenligner transkripsjonen av opptakene, så legger vi allerede i innledningen merke til forskjeller. I det første opptaket konstaterer Ali og Abdullah hvert sitt navn. Så går Ali rett på sak og introduserer temaet. I det andre opptaket begynner Ali med å hilse velkommen til nyhetspodkast. Denne korte innledningshilsenen viser at de nå prøver å holde seg nærmere til podkastsjangeren enn under første opptak. Så introduserer de seg sjøl, og Ali forteller kort om hva de skal snakke om. Men istedenfor at han bare tar rett over, slik vi skal se at han gjør i det første opptaket, kommer nå Abdullah på banen og stiller et spørsmål om hva Ali tenker om konflikten i Ukraina. Også dette kan ses på som en tilnærming til en podkast, det er et forsøk på å skape en samtale. Abdullah er da også mer til stede videre i det andre opptaket.

Innledning første opptak	Innledning andre opptak
<p><b>Ali:</b> Jeg tror han var sånn en æh, skuespiller og han klare ikke og æh, styre Ukrain fordi han ikke har, han ikke har bakgrunn, til å være president og det skal være vanskelig til han, å ha, å være krig med Russland [lengre pause]</p> <p><b>Abdullah:</b> Båt, æh, Båtin [han mener Putin] æh, æh, han jobber før eh [E2 stopper opp, ser på E1]</p> <p><b>Ali:</b> Som æh, han jobbet som, jeg tror han jobbet som, æh, KGB æh</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja</p> <p><b>Ali:</b> Æh, og æh, Russland, eller Sovjetunion, har, æh, de har sendt han til Tyskland, og</p> <p><b>Abdullah:</b> Og jobbe der i Tyskland [E1 overlapper E2 i neste linje]</p> <p><b>Ali:</b> Jobber der i Tyskland og, eller hjelpe Sovjetunion til, æh, vet mer om æh, Hitler, eller Tyskland, og etterpå når han æh, kommer tilbake, æh, [lengre pause] etter noe år han blitt presidenten til Russland, og, på, på starten ingen som har likte han</p> <p><b>Abdullah:</b> Men etterpå han gjort noe ting til at, æh, folk i Russland, de, liker han å bli en som bestemmer over hele Russland [kort pause]</p> <p><b>Ali:</b> Ja [kort pause]</p>	<p><b>Ali:</b> Egentlig jeg synes det er ingen som liker krig og ingen som vil ha krig, men, æh, jeg tror Putin sånn, æh, han vil egentlig, han hate sånn, USA så han sa at, æh, jeg tror han sa at æh, vi skal starte med Ukraina, så styre Ukraina, men når vi ser at, æh, Russland mister mye krigen [lengre pause]</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja, æh, æh, Ukraina, mm, sånn lederen i Ukraina han vet, æh, ikke, æh, hvordan han skal, æh, [mumling], stoppe krigen, egentlig. Han, æh, sende en, æh, melding til æh, Putin at han, æh vil æh, møte med Putin, om snakke om stoppe krigen. Men Putin synes det ikke og stoppe, han vil ta hele landet</p> <p><b>Ali:</b> Ja, men, Zelenskjy, han er sånn, han har ikke sånn, han har ikke lært å bli sånn en, æh, president. Han, han vært sånn en skuespiller, og etterpå han prøvd seg på bli en president og nå han er president. Men han har ikke bakgrunn som, æh, Vladimir Putin</p> <p><b>Abdullah:</b> Vladimir Putin, han er, æh, god, æh, som bestemmer over hele landet sitt, egentlig. Putin vet [vært?], æh, mye i krigen</p>

Figur 6: Innledningen i første og andre opptak

Som det framgår i sammenligningen, er Abdullah mye mer til stede under det andre opptaket. Når de her diskuterer statslederne på begge sidene, så har Abdullah 38 av totalt 151 ord (25 %) i det første opptaket, mens han i det andre opptaket har 75 av totalt 182 ord (41 %). Vi ser også at det ikke vies like mye tid på Putins bakgrunn i det andre opptaket. Her innledes det med at ingen liker krig, nettopp på grunn av spørsmålet som ble stilt av Abdullah under innledningen. Det gjør også at de heller bruker tid til å diskutere forhold som påvirket opptakten av krigen. I motsetning til det første opptaket blander Ali ikke Sovjetunionen og Hitler inn. I tillegg ser vi at *Ukraina* og *Putin* uttales gjennomgående riktig i det andre opptaket.

Hoveddelen første opptak	Hoveddelen andre opptak
<p><b>Abdullah:</b> Og æh, han tatt, æh, 2014 han tatt, æh, øya, [kort pause]</p> <p><b>Ali:</b> Øya som, æh</p> <p><b>Abdullah:</b> Æh</p> <p><b>Ali:</b> Var, ved sida Ukrain</p> <p><b>Abdullah:</b> Ukrain</p> <p><b>Ali:</b> Ja, og der han sagt når de spurte han hvorfor han har, æh, Tok, æh, denne øya, han sa at det er mange russere som bor der. Men, æh, når det har blitt at han tok øya til å Æh, planlag, æh, til å ta Ukraina</p> <p><b>Abdullah:</b> Mhm [bekreftende], ja [lengre pause]</p> <p><b>Ali:</b> Så derfor krigen starte.</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja. [kort pause]</p> <p><b>Ali:</b> Og, æh, NATO, æh, når, æh, det kort [klart?] at Putin skal ta Ukrain, de vet ikke at Putin tar Ukrain fordi, det skal bli en, æh, de vil ikke ha krig Og det vær [vært?], blir en, æh, stor krig, æh, i Europa</p> <p><b>Abdullah:</b> Mm [bekreftende, lavt]</p> <p><b>Ali:</b> Så de prøvde å hjelpe Ukrain, men, æh, de kan ikke være med i krig så, derfor de vil ikke bli med krig. [lang pause, ca. 5s]</p> <p><b>Abdullah:</b> Æh, USA vil ikke ha krig, egentlig i, æh, i hele Europa. Han, æh, prøve snakke med Båtin [Putin] men, æh, Båtin hører ikke på.</p>	<p><b>Abdullah:</b> Hva synes du om, æh, flykninger fra Ukraina til Europa?</p> <p><b>Ali:</b> Jeg synes det er vanskelig når, æh, man skal, æh vekk fra, æh, æh, hjemmet sitt, og gå til andre, landet. Men, æh, de har barn, ehm, å vokse opp og lære de, så de må vekk med, æh, de må gå vekk, æh, fra krig, så, Æh, det er litt vanskelig for de.</p> <p><b>Abdullah:</b> Og, æh, Putin, tatt, æh, tatt, æh, Kri, æh, invidere Krima, Krim, æh, øya</p> <p><b>Ali:</b> [overlapper E2, prøver å hjelpe] Krimøya</p> <p><b>Abdullah:</b> Krimøya, i 2014, æh, for han sagt at, æh, for, han sagt at det, for det var mye russ, russiske. Men, æh, men han, æh, han har ikke sagt at han, æh, når det skal begynne krig mot Ukraina, så han vil bombe fra, æh, Krimøya, og Russland, så Ukraina vet ikke hvor han, hvor de skal bombe, i Krimøya eller i Russland. Det er vanskelig til Ukraina.</p> <p><b>Ali:</b> Æh, ja ja, når han har, æh, tok Krimøya, han tenkte å planlag, æh, å ta Ukraina. Æh, egentlig derfor, æh, egentlig dem forstår nå, æh, i 2014 Vladimir Putin har tenkt å ta Ukraina sånn og, og Ukraina eller Zal, Zelenskij vet ingenting om det. Så, det er litt sånn, æh, trik [triks], for at, æh, det er mange russere som bor der.</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja. Også Putin, æh, vil også snart å ta Kiev, egentlig. Og, i går han, æh, bombe, æh, sykehus, egentlig, til, æh, nyfødte barnet, og bombe alt i Ukraina snart.</p> <p><b>Ali:</b> Mm, ja, det jeg tror han har gjort, men æh, krig er krig, så han må bruke sånn noe bomber. Krig er krig så han må bruke flere, æh, våpen og æh, dårlige våpen som ødelegge mye. [kort pause] Og, æh, jeg har hørt at, æh, USA, og, eller NATO har sendt Æh, mange utstyr til, æh, Ukraina.</p> <p><b>Abdullah:</b> De har sendt, æh, våpen til Ukraina og hjelpe Ukraina. [kort pause]</p> <p><b>Ali:</b> Og, æh, USA vil hjelpe Ukraina, men de kan ikke være med i krig Fordi, æh, Ukraina er ikke med NATO så, det skal være en vanskelig krig for Ukraina. [kort pause]</p> <p><b>Abdullah:</b> Det er vanskelig krig, hm.</p>

Figur 7: Hoveddelen i første og andre opptak

Mens informantene i det første opptaket nå gikk rett over på å snakke om annekteringen av Krim i 2014, så ser vi i det andre opptaket at Abdullah igjen stiller et spørsmål, denne gangen om



flyktninger, som Ali så diskuterer. Også i det andre opptaket er det Abdullah som tar opp konflikten i Krim først, men mens han i det første opptaket ikke utdyper noe om denne konflikten, så ser vi i det andre at han innleder konflikten med å bruke to av ordene fra tilbakemeldingen, nemlig *Krim*, som han bruker i det sammensatte substantivet *Krimøya*, og verbet *invadere*. Vi ser her at ordet *Krim* i samsvar med Golden (2014, s. 141) kommer eksplisitt til uttrykk. At han så lager et sammensatt ord sammen med substantivet øya, slik at det blir *Krimøya*, istedenfor det noe mer korrekte *Krimhalvøya*, tyder uansett på at han har tatt ordet i bruk, og dermed både knyttet relevante assosiasjoner til ordet, som vil gjøre det lettere for ham å bruke ordet igjen ved en senere anledning, og han har satt i gang lagringsprosessen av ordet (ibid.). Ordet *Krim* er et stedsnavn, og har dermed en konkret betydning og henvisning, i tillegg er det kort og enkelt å uttale. Det er også forholdsvis sentralt for å forstå konflikten, så det oppfyller noen av kravene som gjør et ord lett å lære i en kontekst (ibid. s.147). Det har heller ingen polysemer, og konteksten det kan brukes i, gjør det lett å skille fra det både homofone og homografe ordet *krim* (som i påskekrim). Verbet *invadere*, som Abdullah uttaler som *invidere*, har derimot ingen homografer eller homofoner, men det kan brukes i en overført betydning og er dermed et polysemt ord (ibid. s. 26). Det er mer komplekst enn ordet *Krim*, og det kan dessuten erstattes av enklere ord, som for eksempel verbet *ta*, som vi ser at Ali gjør lenger nede i det andre opptaket, og som også det verbet som ble brukt under det første opptaket. I motsetning til substantivet *Krim*, som erstatter det upresise øya, så blir *invadere* kun brukt en gang under opptaket. Sjøl om det blir brukt lite, så tyder denne ene forekomsten av ordet på at det kan hjelpe utviklingen av ordforrådet å jobbe på denne måten.

Avslutningen første opptak	Avslutningen andre opptak
<p><b>Ali:</b> Og han vil ikke ha på, Amerika eller [E1 og E2 overlapper hverandre]</p> <p><b>Abdullah:</b> USA</p> <p><b>Ali:</b> NATO [kort pause], fordi, jeg tror han har prøvd å være med NATO, men, de vil ikke det [kort pause], fordi, Amerika, som styre NATO, æh, de hate, æh, Putin fordi de tror at, æh, han skal bygge opp Sovjetunion på nytt [Lang pause, ca. 5 s.]</p> <p><b>Ali:</b> Ja</p>	<p><b>Ali:</b> Og, æh, det er noe sånn jeg, æh, hørt på nytt som er veldig dårlig og jeg følte at sånn, æh, det er dårlig egentlig, veldig veldig veldig dårlig. Om det er sånn, noe er sånn rasist, æh, rasistting som, æh, skjedde i Ukraina, at når, æh, de folk, eller, de som er fra Ukraina som skal flykte til andre land med tog, de lar ikke de svarte folk komme opp med, æh, tog.</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja</p> <p><b>Ali:</b> Eller, de som er utlendinger</p> <p><b>Abdullah:</b> De som fra, æh, Asia, æh, og Afrika, det, det er ikke lov å, æh, gå i toget, det er først Ukraina og så etterpå, æh, de andre landen, som kan lov å gå i toget</p> <p><b>Ali:</b> Ja, det er litt sånn rasistting men, æh, det er ingen som har snakk, snakket om det. Så, det er litt sånn vanskelig fordi det ikke noe å gjøre med krig, så vi må, vi må vel være sånn et, ikke være sånn, snakke at, æh, der, den der er svart, den der er hvit, vi må være sånn, snakke at vi et, ikke med farger snakke sånn</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja, ja,</p> <p><b>Ali:</b> Rasist er rasist</p> <p><b>Abdullah:</b> Ja, mm, jeg tror det er alt</p> <p><b>Ali:</b> Ja</p>

Figur 8: Avslutningen i første og andre opptak

Som figur 8 viser, er avslutningen i de to opptakene ganske forskjellig. Mens informantene, hovedsakelig Ali, i det første opptaket spekulerer litt om NATOs og USAs rolle i konflikten og vurderer Putins planer for fremtiden, er de i det andre opptaket inne på ikke bare flyktninger fra Ukraina, men vurderer også hvilke vanskeligheter dette kan medføre for flyktninger fra andre steder i verden, og de diskuterer hvorvidt rasisme er inne i bildet.

Det vi tydelig ser i det andre opptaket, men ikke i det første, er at Ali og Abdullah faktisk støtter hverandre og bygger opp om hverandres påstander, noe som gjør at dette blir en muntlig samtale. I det første opptaket stoppet Abdullah opp to ganger, noe som førte til at Ali overtok, noe vi ser eksempel på i følgende sekvens:

Abdullah: Båt, æh, Båtin, æh, æh, han jobber før eh [Abdullah stopper opp, ser på Ali]

Ali: Som æh, han jobbet som, jeg tror han jobbet som, æh, KGB æh

Abdullah: Ja

Ali: Æh, og æh, Russland, eller Sovjetunion, har, æh, de har sendt han til Tyskland, og

Abdullah: Og jobbe der i Tyskland [Ali overlapper Abdullah i neste linje]

Ali: Jobber der i Tyskland og, eller, hjelpe Sovjetunion til, æh, vet mer om æh, Hitler, eller Tyskland

Vi ser at Ali overtar når Abdullah blir usikker, og når Abdullah prøver å slippe til igjen etter litt starthjelp fra Ali, så snakker Ali over han og snakker videre.

Abdullah: Og æh, han tatt, æh, 2014 han tatt, æh, øya [kort pause]

Ali: Øya som, æh

Abdullah: Æh

Ali: Var, ved sida Ukrain

Abdullah: Ukrain

Ali: Ja, og der han sagt når de spurte han hvorfor han har, æh, tok, æh, denne øya, han sa at det er mange russere som bor der.

Det samme skjer også i dette eksempelet, Abdullah stopper opp og trenger litt hjelp, noe som fører til at Ali overtar helt. Men når vi ser på det andre opptaket, så finner vi to eksempler der Abdullah støtter opp om Alis utsagn og underbygger dem, men uten å ta over. Følgende sitater hentet fra det andre opptaket illustrerer hvordan informantene kommenter og utdyper hverandres utsagn:

Abdullah: Og, i går han, æh, bombe, æh, sykehus, egentlig, til, æh, nyfødte barnet, og bombe alt i Ukraina snart.

Ali: Mm, ja, det jeg tror han har gjort, men æh, krig er krig, så han må bruke sånn noe bomber.

Vi ser at Ali her kommenterer og bygger videre på påstanden til Abdullah, noe som sender opptaket i en ny retning som omhandler legitim bruk av våpen i krig. I det neste eksempelet skal jeg vise hvordan Abdullah utdyper et av utsagnene til Ali.

Ali: De lar ikke de svarte folk komme opp med, æh, tog, eller, de som er utlendinger.

Abdullah: De som fra, æh, Asia, æh, og Afrika, det, det er ikke lov å, æh, gå i toget, det er først Ukraina og så etterpå, Æh, de andre landen, som kan lov å gå i toget.

Abdullah utdyper her Alis utsagn med å fortelle akkurat hvem det er snakk om når Ali noe upresist bruker utlendinger som beskrivelse.

Det er fortsatt Ali som snakker mest under dette opptaket. Men Abdullah er mye mer deltakende. Abdullah kommer med spørsmål og påstander som belyser de menneskelige sidene i konflikten når han spør Ali om hva han synes om flyktninger og ved å problematisere bombingene av sykehus.

#### 4.1.6 Verb i andre opptak

Jeg vil også her sette opp ei liste over alle verbene som er brukt under det andre opptaket, rangert etter hyppighet. Jeg tar alle formene av verbet under ett, uavhengig av bøyingsform.

Verb (ubøyd form)	Antall	Verb (ubøyd form)	Antall
være	35	kunne	2
ha	13	like	1
skulle	8	hate	1
ville	7	starte	1
måtte	7	styre	1
snakke	6	se	1
ta	6	miste	1
synes	5	sende	1
si	5	møte	1
gå	4	bestemme	1
bombe	4	vokse	1
tro	4	invadere	1
vite	3	begynne	1
stoppe	3	planlegge	1
hete	2	forstå	1
lære	2	bo	1
bli	2	ødelegge	1
tenke	2	føle	1
gjøre	2	skje	1
bruke	2	flykte	1
høre	2	la	1
sende	2	komme	1
hjelpe	2	prøve	1

Figur 9. Verb brukt under opptak 2

Det er totalt 152 forekomster av 46 forskjellige verb i opptaket. Abdullah står for 48 av verbene som blir brukt (31 %). Vi ser her at verbet *å være* i alle sine former er det mest brukte med en stor margin, det utgjør nesten en fjerdedel (23 %) av alle verbforekomstene i opptaket. Mest utbredt er presensformen *er*, som forekommer 25 ganger i teksten. Denne verbformen er den aller mest brukte verbet på norsk og rangerer på femte plass over de mest høyfrekventerte ordene (Heggstad, 1982, s.

21). Noe som er mer interessant her, er at mens det ble brukt 28 forskjellige verb i det første opptaket, så har vi 46 forskjellige verb som blir brukt under det andre opptaket. Av verbene jeg introduserte i tilbakemeldingen, *invadere*, *okkupere* og *spionere*, opptrer kun *invadere*, med en forekomst.

Også i det andre opptaket utgjør kjerneverbene (Golden, 2014, s. 65) brøddparten av verbene som blir brukt. Av de 13 kjerneverbene Golden (2014, s. 64, oppført i 2.3.2) lister opp, blir det denne gangen brukt 11, mot åtte i det første opptaket. Av den totale forekomsten av verb på 152 utgjør kjerneverbene 83, det tilsvarer 54 %, altså over halvparten.

#### 4.1.7 Substantiv i andre opptak

Vi skal nå rette fokus mot substantivene i det andre opptaket. De samme kategoriene for hva jeg har regnet som substantiv (jf. 4.1.5) ligger til grunn også for denne listen.

<b>Substantiv</b>	<b>Antall</b>	<b>Substantiv</b>	<b>Antall</b>
Ukraina	23	Leder	1
Krig	17	Melding	1
Putin	10	Zelenskyj	1
Russland	5	Skuespiller	1
Krim/Krimøya	5	Bakgrunn	1
Tog	4	Flyktninger	1
Land	3	Europa	1
President	3	Hjem	1
Våpen	3	Triks	1
USA	2	Kiev	1
Barn	2	Sykehus	1
NATO	2	Bomber	1
Rasistting	2	Utstyr	1
Folk	2	Nytt (Nyheter)	1
Rasist	2	Utlendinger	1
Russere	1	Asia	1
Velkommen	1	Afrika	1
Nyhetspodkast	1	Farge	1
Dag	1		

Figur 10. Substantiv under opptak 2

Det er totalt 107 forekomster av substantiv, av 37 forskjellige. Abdullah står for 45 av dem (42 %). Også ved substantivene ser vi en markant økning i antallet, fra 22 forskjellige som ble brukt i første opptak, til 37 i andre. Og dette er til tross for at sju av substantivene som ble brukt under det første opptaket har falt bort i det andre opptaket. Hvis vi adderer, gir det 107 brukte substantiv. 52 av disse (48 %) er navn på geografiske lokaliteter, personer og organisasjoner. Dette tallet er noe mindre enn i første opptak, der slike substantiv utgjorde 69% av substantivene. De utgjør 11 av 37 forskjellige substantiv som er brukt, så denne gange sitter vi igjen med 26 forskjellige substantiv som ikke har med geografi eller personer å gjøre. Det er ingen ord som har sneket seg inn som skiller seg ut ved å være spesielt uvanlige, kanskje med unntak av *nyhetspodkast*, som nok ble introdusert av meg, uten at det var spesifikt meningen.

Kun et av substantivene jeg introduserte i tilbakemeldingen ble brukt, nemlig *Krim* eller *Krimøya*. De andre, *okkupasjon*, *invasjon*, *spion* og *statsleder*, ble ikke brukt i det hele tatt. Men det kan være verdt å merke seg at ordet *Ukraina* ble uttalt gjennomgående riktig i det andre opptaket, mens det i første opptak med to unntak ble uttalt som *Ukrain* (jf. 4.1.2). Det samme ser vi når det gjelder navnet på Russlands statsminister, Putin.

#### 4.1.8 Oppsummering av verb og substantiv i opptakene

Som jeg har vist, økte både antall verb og antall substantiv betydelig fra det første til det andre opptaket. Jeg skal her sammenlikne verb og substantiv i begge opptakene, før jeg ser på hva mine tilbakemeldinger og min samhandling med elevene i de to øktene førte til.

Hvis vi ser på verb først, så ser vi at i det første opptaket så ble det brukt 28 forskjellige verb (se Figur 4). Verbene er vanlige i daglig bruk, og hvis man utelukkende ser på listen med verbene er det umulig å gjette seg til at informantene bruker de til å snakke om en konflikt som får svært mye medieoppmerksomhet i skrivende stund. Som jeg har påpekt (jf. 4.1.2), så er det mest høyfrekvente verb som blir brukt, noe som er et typisk trekk hos minoritetsspråklige elever, slik jeg har vist til i teoridelen (jf. 2.3.2). Av de 28 forskjellige verbene som dukker opp i opptaket, så er det kun fire som ikke også blir brukt i det andre opptaket, det er verbene *jobbe*, *klare*, *spørre* og *bygge*. Verbet *jobbe*, som har 5 forekomster i teksten, ble brukt til å beskrive president Putins bakgrunn som etterretningsagent i Tyskland (Vedlegg 3, linje 9-16), et forhold som ikke ble diskutert i opptak to og derfor heller ikke ble med. *Bygge* ble brukt om Putins påståtte planer om å gjenreise Sovjetunionen (ibid. linje 55), et forhold som heller ikke ble nevnt i det andre opptaket. Både utsagnet der verbet *klare* (ibid. linje 6) og der verbet *spørre* (ibid. linje 31) blir omformulert i det andre opptaket.

I motsetning til den første lista over verb (Figur 3) så dukker det helt klart opp verb som omhandler konflikt i verbene som blir brukt i opptak to (Figur 9). Denne lista inneholder 46 forskjellige verb hvorav som nevnt 24 er identiske med verb som blir brukt i første opptak, og her dukker verbene *bombe*, *ødelegge*, *flykte* og *invadere* opp, som kan tyde på at det er alvorlige forhold det snakkes om. Verbet *invadere* er kanskje det eneste her som ikke er spesielt utbredt i hverdagspråket, det finnes heller ikke i ordboka over de 10000 mest vanlige ord i norsk (Heggstad, 1982, s. 103).

I begge opptakene er det kjerneverbene (Viberg, 1991) som dominerer. I det første opptaket bruker informantene åtte av de tretten kjerneverbene som Golden (2014, s. 64) lister opp. De utgjør til sammen 48 % av alle verbforekomstene. I det andre opptaket utgjør kjerneverbene 54 % av alle verb som blir brukt, og her bruker informantene 11 av de 13 verbene som utgjør denne gruppen. Dette bekrefter på mange måter det tidligere forskning sier om bruken av høyfrekvente ord hos minoritetsspråklige (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985). Ved å bare se på innholdet og bruken av kjerneverb kan det se ut som om ordforrådet har blitt mindre variert fra det første til det andre opptaket, siden kjerneverb nå utgjør over halvparten av alle verbforekomstene. Men dette stemmer bare om vi ser på den totale forekomsten av verb. Om vi derimot ser på antall forskjellige verb som blir brukt, får vi et annet og mer treffende bilde av variasjonen i ordforrådet. I det første opptaket brukte informantene 28 forskjellige verb. Åtte av disse tilhørte gruppen med kjerneverb. I prosent tilsvarer det 28 % av alle verbene, altså nesten en tredjedel. I det andre opptaket ble det brukt 46 forskjellige verb, hvorav 11 var kjerneverb. Det utgjør 23 % av alle verbene, altså rett under en fjerdedel. Så sjøl om de bruker kjerneverb oftere i det andre opptaket, har informantene/elevene også økt antall verb som ikke er kjerneverb. Når de i det første opptaket bruker 20 verb som ikke er kjerneverb, så er tallet steget til 35 verb i det andre opptaket. Dette tilsvarer en økning på 75 %, og kan anses som ganske betraktelig. Lengden på opptaket spiller selvfølgelig også inn, det andre opptaket er nesten dobbelt så langt som det første, og gir dermed anledning til å bruke mange flere ord.

Vi har sett en betydelig økning på både antall substantiv og antall verb fra det første til det andre opptaket. Samtidig ser vi at elevene også benytter seg også av to av fagbegrepene som ble introdusert av meg. Det ene, *invadere*, blir brukt en gang av en av informantene, mens det andre, *Krim*, blir brukt aktivt av begge informantene. Vi ser også at elevene øker antall verb som ikke er kjerneverb ganske betraktelig fra det første til det andre opptaket. Det kan hevdes at dette kun henger sammen med den økte lengden på det andre opptaket. Men at elevene faktisk benytter seg av ord som tidligere var ukjente, viser at dette er en arbeidsform som kan ha noe for seg. For det første får de tilgang til nye fagbegreper, som i beste fall blir behandlet i den gradvise ordlæringsprosessen

(Golden, 2014, Bjerkan et al, 2020). For det andre gir denne måten elevene rom for å bruke fagbegrepene i en utforskende samtale, noe som er et viktig ledd i tilegnelsen av et akademisk ordforråd (Palm, 2008). Det kan tenkes at enda en runde med opptak, samt en oppsummerende metaspråklig samtale kunne bidratt til en enda større effekt, men dette er da kun spekulasjon fra min side, sjøl om resultatene kan peke i denne retningen.

Men sjøl om mengden med forskjellige innholdsord som blir brukt har økt betydelig fra det første til det andre opptaket, bærer språket fortsatt preg av hverdagspråket (BICS) (Cummins, 2000), noe den utstrakte bruken av kjerneverb understreker. Det at informantene kun i svært liten grad erstatter kjerneverb (Golden, 2014; Viberg, 1991) med fagbegrepene som ble introdusert av meg, gjør at de ikke klarer å tilnærme seg skolespråket (CALP) (Cummins, 2000).

Andre forhold vi ser når vi tar en nærmere titt på de to listene med substantiv, er at en del ord, som for eksempel Sovjetunionen og Hitler, som skaper forvirring i det første opptaket, har falt bort i det andre opptaket. Mens ordet Sovjetunionen for så vidt var på sin plass, så kan ikke det samme hevdes for Hitler. At Nazi-Tysklands diktator i det hele tatt kom på banen, kan skyldes at informantene ikke fikk bruke manus, men skulle snakke så fritt som mulig. Noe annet vi kan se når vi går innom transkripsjonene av opptakene (Vedlegg 3&8), er at uttalen av ordet Ukraina hos Ali og Abdullah har blitt bedre, det samme med uttalen av navnet Putin hos Abdullah (jf. 4.1.6).

Sammenligningen av verbene og substantivene gir oss også svaret på mitt andre forskningsspørsmål: *Benytter elevene seg av fagbegrepene (substantiv og verb) som introduseres i tilbakemeldingene mellom første og andre podcast?* Som vi har sett, ble ordene kun brukt i svært lite omfang, kanskje med ordet *Krim* som et unntak. Verbet *invadere* ble brukt en gang, men ingen av de andre ordene ble brukt. Jeg antar at *invadere* ble skrevet ned som et stikkord og at det var derfor Abdullah klarte å bruke det. Det kan tenkes at elevene ikke fikk nok tid til å ta til seg fagbegrepene. Kanskje de ville ha klart å bruke begrepene hvis jeg hadde gitt dem noen øvelser knyttet til dem, slik at elevene bedre hadde fått analysert og lagret ordene (Golden, 2014, s.140). Dette var dessverre ikke praktisk gjennomførbart under den korte tiden jeg hadde til rådighet, men er verdt en tanke når det kommer til arbeidet med ordforrådet hos minoritetsspråklige elever. Ifølge Golden (2014 viser flere studier at det tar sju repetisjoner for å klare å huske et nytt ord fra en tekst, så jeg var nok en smule optimistisk med å bare gå gjennom ordene i løpet av en økt.

#### 4.1.9 Innvirkningen av tilbakemeldingene på podcasten

Hvordan kan vi begrunne framskrittene vi ser hos informantene etter bare en runde med tilbakemeldinger og dialog rundt det første opptaket? Jeg tar her ikke med forhold som har med



ordforrådet å gjøre, for å ikke gjenta meg sjøl. Vi kan spore følgende forbedringer fra første til andre opptak gjennom å sammenligne dem:

- Lengden på den andre podkasten øker med nesten 3 minutter.
- Taletiden blir jevnere fordelt mellom informantene i den andre podkasten.
- Den andre podkasten bærer mye mer preg av å være en samtale.

Det at lengden på den andre podkasten øker med såpass mye, henger nok sammen med at informantene fikk tid mellom øktene til å reflektere rundt sitt valgte tema. De fikk også god tid til å snakke sammen og komme med spørsmål og påstander under forberedelsene til det andre opptaket. Under forberedelsene la jeg også vekt på at Abdullah måtte komme mer på banen og delta mer, noe han klarte. Når det gjelder begge disse forholdene så tenker jeg at de viser viktigheten av å jobbe dialogisk og ha en samtale med elevene, slik mange lærere opplever (Danbolt, 2020, s. 77). Også Bjørnsrud (2020, s. 85) trekker fram viktigheten av dialogbaserte arbeidsoppgaver som skaper samtale og diskusjon, og lærerveiledet gruppearbeid som et nyttig verktøy for utviklingen av minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter, noe som mine funn ser ut til å bekrefte. Gjennom å føre en samtale ble elevene også mer bevisst på hvordan man kan føre en samtale om dette tema, noe som gjorde seg gjeldende når vi ser på det tredje punktet på listen, nemlig at de i det andre opptaket tilnærmet seg an samtale gjennom å stille spørsmål og underbygge hverandres påstander.

Dette berører det tredje forskningsspørsmålet mitt: *Hvilke andre forhold kan vi spore når elevene jobber med opptak i flere omganger, for eksempel i form av deltakelse og generelle sjangertrekk ved en podkast?* Det andre opptaket ligner i større grad enn det første på en podkast. Elevene spør hverandre og underbygger hverandres påstander, og det andre opptaket begynner faktisk med at informantene hilser velkommen til nyhetspodkast. Begge elever er nå aktive deltakere og lengden fra det første til det andre opptaket har også økt betydelig. I tillegg trekker de inn noen flere av de menneskelige sidene ved konflikten, som bombing av sivilbefolkning og flyktninger.

Det er også på sin plass å kort diskutere hvorvidt dette opptaket egentlig er en podkast. På det pedagogiske hjulet (Vedlegg 10), som delvis baserer seg på SAMR-modellen (Figur 2), så havner aktiviteten *podcaste* på nivået *omdefinering*, altså det øverste nivået i SAMR-modellen. Grunnen til at den havner der, er etter min mening muligheten til å dele den med andre, noe som også er formålet med en podkast, og det er tekniske nyvinninger som muligheten til å dele lydklipp gjennom en RSS-feed (Fjellro, 2019), som gjør dette mulig. Dette var imidlertid aldri meningen med dette opptaket. Det skulle ikke distribueres, og heller ikke deles med andre. Så det kan hevdes at opptakene ligger nærmere en vanlig fremføring, gjort gjennom et opptak, enn en podkast. Men det viktigste med å jobbe på denne måten er å tilnærme seg podkast som en sjanger, som ofte preges

av uformelle samtaler. Og nettopp slike uformelle samtaler kan gi oss et lite innblikk i trekk ved det muntlige språket hos våre elever. Det vi ser, er at vi kan benytte podkastsjangeren til å gi elevene rom for å utforske og benytte seg av relevante fagbegreper, noe som bidrar til læring (Palm, 2008). I tillegg medfører det å jobbe med opptak over flere runder til at vi får brukt en undervisningsform som er utnyttet og som burde brukes mer i norske klasserom, nemlig elevsamarbeid (Bjørnstad, 2016, s. 365). Dette treffer også noe tidligere forskning på området har vist, nemlig at lærerveiledet gruppearbeid oppfattes av lærere som særdeles gunstig for utviklingen av muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever (Bjørnsrud, 2020, s. 85). Og ikke minst gir det elevene mulighet til å kommunisere faglig innhold, til å øve seg og til å gjøre tabber som lett kan rettes opp igjen, noe som er forhold som skaper gode språkinnlærere (Rubin, 1975).

#### 4.1.10 Individuelle fremskritt hos informantene

Det kan hevdes at Ali var den mer engasjerte av mine to informanter, i den forstand at han hadde mye mer å si om konflikten i Ukraina og faktisk var veldig engasjert i emnet. At han snakker mest i opptakene er derfor ikke noen overraskelse, han har 81 prosent av taletiden i det første og 64 prosent i det andre opptaket. Det at han kunne så mye om konflikten, ga han en viss selvsikkerhet. Han påpekte også sjøl etter å ha hørt på det første opptaket at det ikke hadde den samtaleformen jeg hadde bedt elevene om å holde, det bar preg av at deltakerne tok tur og av at Ali sto for det aller meste av innholdet. Det kan være en av grunnene til at han gjorde minst fremskritt i henhold til tilbakemeldingene han fikk. Han slapp Abdullah mere til i det andre opptaket, men han prøvde fortsatt å komme med den informasjonen han satt inne med, uten å spørre Abdullah om hans meninger.

De største fremskrittene ser vi hos Abdullah. Han var usikker under det første opptaket, og hadde veldig lite å bidra med. Han snakket lite under det første opptaket, og måtte ha hjelp av Ali, noe som førte til at Ali tok over og snakket istedenfor ham. For å gi et enkelt overblikk, setter jeg det opp skjematisk.

Forhold	Ali		Abdullah	
	Første opptak	Andre opptak	Første opptak	Andre opptak
Antall substantiv	45 av 57 (79 %)	62 av 107 (58 %)	12 av 57 (21 %)	45 av 107 (42 %)
Antall verb	64 av 78 (83 %)	104 av 152 (69 %)	14 av 78 (17 %)	48 av 152 (31 %)
Taletid	2 min. 53 s. av 3 min. 34 s. (81 %)	4 min. 9s. av 6 min. 31 s. (64 %)	41 s. av 3 min. 34 s. (19 %)	2 min. 22 s. av 6 min. 31 s. (36 %)

Figur 11. Oversikt over bruk av substantiv, verb og taletid i de to opptakene fordelt på informantene.

Tabellen over viser på en oversiktlig måte Abdullahs økende deltakelse fra det første til det andre opptaket. Vi ser at han tilnærmet fordobler prosentandelen i alle kategoriene, mens Alis synker tilsvarende. Fokuset på tid kan virke som noe teknisk, men minoritetsspråklige elever trenger nettopp tid og rom for å utforske nye fagbegrep de møter i ordinær undervisning (Palm, 2008), og det er nettopp det den økende taletiden hos Abdullah bidrar til. Den gir ham mulighet til å komme mer til uttrykk og å utforske samfunnsfaglige fagbegreper i en naturlig kontekst. En slik arbeidsmåte kan være et ledd i en variert undervisningspraksis som gjør at elever som trenger det som mest, som for eksempel de minoritetsspråklige, får komme til ordet og får det rommet de trenger for å utvikle og lære de fagbegrepene som åpner veien for videre læring (Palm, 2008, s. 198).

Det er også Abdullah som stiller de to spørsmålene under opptaket i et forsøk på å skape en samtale, og det er han som står for den ene forekomsten av verbet *invadere*, og som først bruker betegnelsen *Krim*, som så ender opp med å bli brukt videre i opptaket. Så fra å nærmest ikke være til stede under det første opptaket, går Abdullah til å være en viktig bidragsyter i det andre opptaket, der han også presiserer ord Ali bruker. Så det kan i grunn ikke være tvil om at Abdullah hadde mye mer utbytte av tilbakemeldingene en Ali hadde, dette ser vi både gjennom den markante økningen i taletid, i villigheten til å prøve å skape en samtale gjennom å stille spørsmål og i inkluderingen av ord han fikk beskjed om å bruke.

Etter min mening skyldes mye av forbedringene vi kan spore fra det første til det andre opptaket det faktum at vi benyttet en arbeidsmetode som andre forskere har framhevet som særlig givende. Bjørnsrud (2020, s. 85) intervjuet lærere om hvilke arbeidsmåter som egnet seg best i arbeidet med minoritetsspråklige elever i sin masteroppgave. Det hun fant, var at gruppearbeid med lærerveiledning var spesielt gunstig for utviklingen av muntlige ferdigheter, noe som på mange måter går rett inn i kjernen av det sosiokulturelle læringssynet, og spesielt Vygotskys teori om den nære utviklingssonen (Vygotsky et al, 1978). Informantene arbeidet i en små gruppe, og jeg var til stede og fikk veiledet dem under hele prosessen. De ble nødt til å snakke sammen og fikk spørre meg om alt de ville. Det står i kontrast til en vanlig skoleklasse, der læreren gjerne har rundt 20 elever å forholde seg til, noe som gjør denne arbeidsmåten mer krevende. Men i særskilt norskopplæring er det gjerne mindre grupper med elever det er snakk om, i hvert fall ute i distriktene der også dette prosjektet ble gjennomført. Så det ser ut til at mine tilbakemeldinger, og ordene jeg ba elevene om å bruke, hadde mindre å si for forbedringene vi ser, den er sannsynligvis et resultat av måten de ble jobbet på, først og fremst gjennom samtale, noe som også fremheves hos for eksempel Danbolt (2020), der lærere ser på samtalen som det viktigste verktøyet i undervisningen av minoritetsspråklige elever.

## 4.2 Didaktisk refleksjon

Podkast kan være et nyttig verktøy i arbeidet med muntlige ferdigheter også hos minoritetsspråklige elever. Den gir mulighet til å jobbe mere prosessbasert med en muntlig tekst, noe som tidligere ikke har vært mulig i samme grad. Den ga meg også mulighet til å introdusere fagbegreper for elevene som passet til emnet det ble snakket om. Det må sies at metoden er tidkrevende, spesielt hvis man transkriberer opptakene for å se nærmere på den. Men undersøkelsen min har vist at vi kan se betydelige forbedringer etter bare en runde med veiledning og gruppearbeid, altså gjennom en samtale der alle, både lærer og elever, deltar aktivt. Dette er også noe Palm fremhever som viktig for læringen av det akademiske skolespråket, nemlig at elevene for tid og rom for å bruke fagbegrepene gjennom språklig samhandling (Palm, 2008, s. 202). Samtidig ser vi at elever lærer mye av lærerveiledet gruppearbeid (Bjørnsrud, 2020, s. 85) og dette treffer også mitt i hjertet av Vygotskys teori om den nære utviklingssonen (Vygotsky et al, 1978, s. 86). Det er kanskje det viktigste jeg tar med meg videre. Men jeg ser også en annen mulighet som framtidige SNO-lærere bør ta til seg. Jeg så tydelig at når elevene snakket om samfunnsfaglige forhold, altså konflikten i Ukraina, så trengte de noen samfunnsfaglige termer for å uttrykke seg bedre. Men dette trenger ikke å begrense seg til å gi elevene passende skolespråklige ord når elevene snakker om et selvvalgt tema. Det er faktisk mulig å se på hva elevene holder på med i de forskjellige fagene, og hente fagbegreper som er aktuelle for den undervisningen, og gi elevene rom for å bearbeide dem i en sosial setting (Palm, 2008). Dette er utvilsomt noe det er bruk for ute i skolen. Man trenger ikke å jobbe med podkast for å jobbe med ordforråd, men det å hente fagbegreper fra andre fag enn norsk, som for eksempel samfunnsfag eller naturfag, kan bidra til at minoritetsspråklige elever har det lettere å følge med i undervisningen. Dette er spesielt viktig nå flere studier (Lie & Wold, 1991, Kulbrandstad, 1998, Golden, 2006) bekrefter at minoritetsspråklige elever nettopp sliter med å forstå sentrale fagbegreper i skolefagene, og at dette fører til et lavere karakternivå hos disse elevene (Bjerkan et al, s. 90).

Dette viser at vi ikke kun bør fokusere på å lære minoritetsspråklige elever grunnleggende norsk, men at vi også må introdusere dem for litt vanskeligere fagbegreper tidligere, spesielt når vi vet at det å utvikle et skolespråk (CALP) tar mellom fem og sju år, mens det tar tre til fem år å utvikle et hverdagsspråk (BICS) (Cummins, 2000). Det å jobbe med ordforrådet kan altså være en avgjørende faktor for hvor godt minoritetsspråklige elever klarer seg på skolen, og da er det vi som lærere som har ansvar for å også lære dem mer utfordrende fagbegreper hentet fra andre fag enn bare norsk.

## 5 Avslutning

Jeg har i denne studien undersøkt om det er hensiktsmessig å benytte seg av digitale opptak i arbeidet med ordforrådet hos minoritetsspråklige elever. Målet har vært å sette i gang ordlæringsprosessen (Golden, 2014, Bjerkan et al, 2020), gjennom å la elevene bruke fagbegreper knyttet til emnet informantene valgte å snakke om. Samtidig ville bruken av disse fagbegreper også la elevene tilnærme seg det språket som det forventes at de skal bruke i skolen (CALP) (Cummins, 2000). Jeg har, gjennom å sammenligne to runder med opptak, samt mine egne observasjoner, forsøkt å besvare denne problemstillingen:

*Hvordan kan vi bruke digitale elevopptak som ressurs for å øke ordforrådet hos elever med særskilt norskopplæring?*

Elevene laget to podkaster, begge under veiledning av meg. Dette førte til at elevene brukte langt flere forskjellige ord i det andre opptaket, og benyttet seg av to av fagbegrepene som ble introdusert av meg

Resultatene i studien er sammensatte, og peker på flere forhold enn kun ordforrådet. Sjøl om ordforrådet også økte betydelig fra det første til det andre opptaket, peker resultatene i noen forskjellige retninger. I den første podkasten brukte informantene 28 forskjellige verb og 22 forskjellige substantiv, mens de i den andre brukte 46 forskjellige verb og 37 forskjellige substantiv. Men av de totalt åtte ordene som ble introdusert av meg (fem substantiv og tre verb, jf. 4.1.5), så ble kun et verb (*invadere*) og et substantiv (*Krim*) brukt. Samtidig økte også bruken av kjerneverb (Golden, 2014; Viberg, 1991), altså høyfrekvente verb som tar plassen til mer presise og spesifikke verb, fra 48 % i det første opptaket, til 54 % i det andre opptaket. Begge opptak bærer preg av å være ført på hverdagsspråket (BICS) (Cummins, 2000), med en utstrakt bruk av høyfrekvente kjerneverb. Funnene bekrefter på denne måten det forskningen (Golden, 2014; Viberg, 1991; Kotsinas, 1985) sier om ordforrådet hos minoritetsspråklige. Samtidig tar informantene i bruk to av fagbegrepene som ble introdusert av meg, noe som viser at det nytter å gi elevene rom til å prøve ut fagbegreper i en naturlig setting (Palm, 2008). Det kan godt tenkes at et litt lengre opplegg, med mere eksplisitt øving på ordene som elevene burde lære seg, kunne økt effekten på ordforrådet.

Et annet resultat som peker seg ut, er forskjellen mellom de to opptakene. Det første opptaket bar preg av at det var uvant for elevene å jobbe med podkast uten manus, og det var i all hovedsak kun en av mine informanter, Ali, som sto for innholdet i dette opptaket, han hadde 81 % av taletiden. I den andre podkasten var taletiden mye mer jevnt fordelt, Ali hadde denne gangen 64% av taletiden mot Abdullahs 36 %. Den andre podkasten var også nesten dobbelt så lang, seks minutter og 31 sekunder mot tre minutter og 34 sekunder i den første podkasten. Gjennom å jobbe

med podkast gjennom to omganger økte altså deltakelsen til Abdullah med nesten det dobbelte, fra 19 % av taletiden i det første opptaket til 36 % av taletiden i det andre. Abdullah gikk fra å være en ganske passiv deltaker, til å være ganske aktiv i det andre opptaket, og det er han som prøver mest og tilnærme seg podkastsjangeren gjennom å stille spørsmål. Det er også han som faktisk står for den ene forekomsten av et av verbene som ble introdusert fra meg. I tillegg går Abdullah fra å være ganske hjelpetrengende i det første opptaket, til å faktisk utdype uklare utsagn Ali kommer med. Vi ser at han etter bare en runde med tilbakemeldinger og veiledning viser betraktelig framgang. Dette er med på å underbygge funn som viser at samtalebasert gruppearbeid med lærerveiledning er et meget godt verktøy i arbeidet med muntlige ferdigheter hos minoritetsspråklige elever (Bjørnsrud 2020).

Intensjonen til denne studien har vært å øke elevers akademiske ordforråd gjennom å gi de mulighet til å bruke fagbegreper i en uformell samtale, og på denne måten gi dem rom for å kunne snakke om dem, både i opptaket og under dialogen som vi førte rundt opptakene. Resultatene vi ser både i økningen av antallet vanlige innholdsord fra det første til det andre opptaket, og i det at elevene faktisk bruker noen av fagbegrepene som ble introdusert. Elevene fikk her mulighet til å bruke fagbegrepene, noe som også Palm (2008) hevder er viktig for utviklingen av det akademiske skolespråket som åpner veien for videre læring. Jeg vil også sette dette i sammenheng med noe Ali nevnte for meg, nemlig at han ble frarådet å bruke ordet *okkupasjon* av sin lærer fordi dette begrepet er vanskelig. Uten å mene noe vondt stenger læreren en dør inn til et spesifikt og viktig samfunnsfaglig fagbegrep for en elev. Intensjonen er å hjelpe eleven, men over lengre tid kan det føre til at eleven blir utestengt fra fagsamtaler fordi han ikke forstår fagbegrepene (Lie & Wold, 1991, Kulbrandstad, 1998, Golden, 2006). Det illustrerer hvor viktig det er å jobbe med ordforrådet, og spesielt fagbegreper, hos minoritetsspråklige elever.

Denne studien har hatt sine begrensninger. Det at jeg måtte ta elevene ut av den ordinære undervisningen har ført til at jeg har valgt å holde opplegget kort. Det har ført til at jeg fikk jobbet mindre med ordforrådet enn som kunne vært formålstjenlig. Det at jeg skiftet fokus fra formative tilbakemeldinger til ordforrådet etter det første opptaket, mest på grunn av tidsmangel, bidro også til at vi ikke fikk jobbet med ordforrådet i mer enn en økt. Men jeg må da også framheve at denne ene økta faktisk ga resultater, med en klar økning i antall ord som ble brukt, og at elevene klarte å inkludere to av fagbegrepene som ble introdusert i det andre opptaket. Det er ikke urimelig å anta at elevene hadde inkludert flere fagbegreper om de hadde jobbet med dem i enda en omgang med podkast. Dette bringer meg tilbake til min problemstilling. Gjennom å eksplisitt jobbe med fagbegreper, og å få elever til å inkludere dem i en muntlig tekst som podkast er, kan vi sette i gang ordlagingsprosessen og gi elevene assosiasjonsporter (Golden, 2014) inn til ordene, sli at de kan

hente dem opp igjen ved en senere anledning. Denne måten å jobbe på kan skreddersys til det faget og de fagbegrepene vi ønsker å jobbe med, og som elevene kan trenge som mest. Gjennom å høre på opptakene kan vi se om elevene bruker ordene riktig, og ha en dialog der elevene får rom for å bruke fagbegrepene (Palm, 2008). Metoden er noe tidskrevende, men nyttig ikke bare fordi vi eksplisitt kan jobbe med de mer utfordrende sidene ved ordforrådet, men også fordi den baserer seg på en gruppebasert, dialogisk undervisning som ligger i kjernen av Vygotskys sosiokulturelle tilnærming til læring som den norske skolen holder meget høyt.

## 5.1 Veien videre

Det å arbeide med podkast rommer mange muligheter. Opptakene kan brukes, og blir brukt, til å jobbe med muntlige ferdigheter på en helt ny måte, som også tillater redigering, noe som ikke er mulig med en klassisk fremføring. Samtidig gir den oss som lærere muligheten til å analysere det muntlige språket i mye mer detalj enn det er mulig gjennom kun samtaler. Gjennom å fokusere nærmere på tilbakemeldinger underveis, vil det være mulig å ta et viktig skritt videre for å få enda mer utdypende kunnskap om det problemstillinga søker å få svar på. Det at fokuset mitt ble skiftet over til ordforrådet, gjør etter min mening ikke denne muligheten mindre interessant, og jeg skulle gjerne sett noen som undersøkte dette potensialet ved digitale opptak videre. Jeg har også vært inne på tanken om å ta tak i informantenes utfordringer med norsk syntaks, men forkastet denne muligheten i denne omgangen på grunn av tidshensyn. Det er allikevel også noe en podkast kan tenkes å kunne bidra til, da digitale opptak som sagt rommer muligheten til å analysere talespråk i dybden. En tredje mulighet ved å benytte podkast som et verktøy, er også noe jeg fant i min prosjektoppgave fra 2020, som på mange måter dannet grunnlaget for denne masteroppgaven. Jeg ser gjerne en undersøkelse som går i dybden med å jobbe prosessbasert med muntlige tekster, slik man jobber prosessbasert med skriftlige. Når norskfaget i det nye Kunnskapsløftet har et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter, så kan denne måten å jobbe på bidra til nettopp å jobbe opp mot dette målet.

## 6 Litteraturliste

- Alstad. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser*. Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/273575>
- Bagharzadeh, R. (2021, 15. april). Hva vet vi om digitalisering i skolen? *FIKS - Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen*. Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/om/aktuelt/aktuelle-saker/2021/Hva%20vet%20vi%20om%20digitalisering%20i%20skolen-.html>
- Bakhtin, M. & Slaattelid, R. T. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2010061612002?page=1](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2010061612002?page=1)
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i Kunnskapsløftets første år - kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (NOVA Rapport 9/2010). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller\\_kunnskapsloftet\\_nova.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/prestasjonsforskjeller_kunnskapsloftet_nova.pdf)
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA Rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova\\_slutt.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nova_slutt.pdf)
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control*. Routledge. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:2452/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=254239>
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M. & Thurman-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk
- Bjørnstad, E. (2016). Undervisnings- og arbeidsformer i klasserommet. I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok* (s.355 – 368). Cappelen Damm Akademisk
- Bjørnsrud, H. (2005). *Rom for aksjonslæring: om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Bjørnsrud, M. (2020). *Hvordan arbeider lærere for å fremme minoritetsspråklige elevers muntlige ferdigheter?* [Mastergradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2719952/MasterBjorsrud2020.pdf?sequence=3&isAllowed=y>



- Broadfoot. (1978). Reproduction in Education, Society and Culture. *Comparative Education*, 14(1), 75–82. <https://doi.org/10.1080/0305006780140109>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical - Education Knowledge and Action Research*. Routledge. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.4324/9780203496626>
- Carrington, A. (2016). Norwegian Pedagogy Wheel. <https://designingoutcomes.com/the-norwegian-pedagogy-wheel-snakker-du-norsk/>
- Cavanagh, M., Bower, M. Moloney, R., & Sweller, N. (2014). *The Effect Over Time of a Video-Based Reflection System on Preservice Teachers' Oral Presentations*. Australian Journal of Teacher Education, 39(6). Hentet fra: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss6/1>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge. Hentet fra: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=1144438>
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy* (1st ed., Vol. 23). Multilingual Matters. Hentet fra: [https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=977766#goto\\_toc](https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=977766#goto_toc)
- Danbolt, A., M., V. (2020). «Den dialogen du har, det er den som er opplæring.» Læreres oppfatninger av muntlig samhandling med flerspråklige elever i naturfagundervisning. *NOA norsk som andrespråk*. <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1888/1863>
- Dypedal, H. K. (2021). *Elevprodusert podkast som didaktisk verktøy i norsk muntlig – En singel case-studie om hvordan elevprodusert podkast ble brukt i undervisning, læring og vurdering i norsk muntlig på vg2 studiespesialiserende*. [Mastergradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2766029/Hanne%20Kristin%20Dypedal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fjellro, R. (2019). Podkast. I *Store norske leksikon*. Hentet 17. april 2022 fra <https://snl.no/podkast>
- Fjørtoft, Thun, & Buvik. (2019). *Monitor 2019 - En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital. <http://hdl.handle.net/11250/2647343>
- Fondevik, B. (2021). Å forske med lærerne – et metablikk på et aksjonsforskningsprosjekt i norskopp-læringen for voksne innvandrere. I *NOA norsk som andrespråk* 37 (1). <http://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1990/1959>
- Gautschi, Bjørn. (2020). *Digitale hjelpemidler i arbeidet med muntlige ferdigheter*. Upublisert prosjektoppgave i MGNO5 ved Universitet i Sørøst-Norge. Høst 2020

- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 227–241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Golden, A. (2006). Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *Nordand: Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på andrespråk. I Gujord, A. H. & Randen, G. T. (Red.) *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling* (s. 190 – 213). Cappelen Damm Akademisk.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2006). *Introduction to Action Research*. SAGE Publications. Hentet fra: <https://methods-sagepub-com.ezproxy1.usn.no/book/introduction-to-action-research/n5.xml>
- Gujord, A. H. & Randen, G. T. (Red.). (2018). *Norsk som andrespråk – perspektiver på læring og utvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Hamilton, Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) Model: a Critical Review and Suggestions for its Use. *TechTrends*, 60(5), 433–441. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0091-y>
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company
- Heggstad, K. (1982). *Norsk frekvensordbok: de 10000 vanligste ord fra norske aviser* (p. 160). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://www.nb.no/items/6d71f8d6036f1e8baf8653b1a134afb9?page=21&searchText=oiid:%22oai:nb.bibsys.no:998222490814702202%22>
- Henning, Å. (2019). Lydopptak av litterære samtaler – litteraturdidaktiske muligheter og utfordringer. I Igland, M. Husebø, D. & Skaftun, A. (Red.). *Ny hverdag? Literacy-praksiser i digitaliserte klasserom på ungdomstrinnet*. S. 213 - 237 DOI: 10.18261/9788215031606-2019-11
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Hentet fra: [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1)
- Hopfenbeck, T. N. (2011). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–372.

- Husby, O. (2015). Andrespråk og uttale. I Eide, K. M. (Red.) *Norsk andrespråkssyntaks*. Novus Forlag
- Kemp, J, Mellor, A, Kotter, R. & Oosthoek, J. W. (2012). *Student-Produced Podcasts as an Assessment Tool: An Example from Geomorphology*, *Journal of Geography in Higher Education*, 36:1, s. 117-130, DOI: 10.1080/03098265.2011.576754
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen. I Igland, M. & Nygård, M. (Red.). *Norsk 5-10: språkboka* (p. 260). Universitetsforlaget
- Kotsinas, U. B. (1985). *Invandrare talar svenska. Ord och stil*. Liber Förlag.
- Kulbrandstad, L. I. (1998): *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerdømmers lesing av læreboktekster på norsk*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017b). *Framtid, fornyelse og digitalisering. Digitaliseringsstrategi for grunnopplæringen 2017–2021*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H., Stjernestrøm, E. (Red.). *Aksjonsforskning I Norge: Teoretisk Og Empirisk Mangfold*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Lie, S. & Wold, A. H. (1991). Linguistic minority childrens comprehension of language in the classroom and teachers adjustment to their pupils performance – a Norwegian case study. *Journal of multilingual and multicultural development*, vol. 12. 5.
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk - en innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet den 4. 4. 22 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nu201020100007000dddpdfs.pdf>

- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#%C2%A72-6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-6)
- Palm, K. (2008). Språklige minoritets elever og fagundervisningen i grunnskolen: overgangen fra hverdagsspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I Aamodt, S. & Hauge, A (Red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturell opplæring* (s. 196–210).
- Penne, S, Hertzberg, F, & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Personopplysningsloven (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL\\_gdpr-2#gdpr/a9](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_gdpr-2#gdpr/a9)
- Pressemelding nr. 60/22 (25. 3. 2022). *Regjeringen foreslår tiltak for å ta imot ukrainske flyktninger*. Statsministerens Kontor. Hentet den 20. 4. fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-foreslar-tiltak-for-a-ta-imot-ukrainske-flyktninger/id2905672/>
- Puentedura, R. (2012). The SAMR Model: Background and Exemplars. Hentet fra [http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR\\_BackgroundExemplars.pdf](http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2012/08/23/SAMR_BackgroundExemplars.pdf)
- Rubin. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *12234: Elever i kommunale og private grunnskoler med særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring, etter region, statistikkvariabel og år*. Hentet den 4. 12. 21 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/12234/tableViewLayout1/>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *10516: Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Folketilvekst, etter innvandringskategori, statistikkvariabel og år*. Hentet den 4. 4. 22 fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/10516/tableViewLayout1/>
- Staum, I. (2019). *Digital storytelling, en møteplass for muntlige og digitale ferdigheter i skolen?* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2629290>
- Svenkerud, S. Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). *Opplæring i muntlige ferdigheter*. I *Nordic Studies In Education*, Vol.32 Nr. 1, s. 35-49, DOI: DOI:

- <https://ezproxy2.usn.no:3481/10.18261/issn.1891-5949>, hentet fra  
[http://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering\\_i\\_muntlige\\_ferdigheter](http://www.idunn.no/np/2012/01/opplaering_i_muntlige_ferdigheter)
- Svenkerud, S. (2013). *Ikke stå som en slapp potet. Elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter*. Acta Didactica Norge, Vol. 7 Nr. 1, Art. 1 DOI:  
<https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., & Opdal, L. (2016). Digitale verktøy i arbeidet med muntlige ferdigheter. I K. Kverndokken & K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (s. 103–118). Fagbokforlaget
- Sylte, A. L. (2017). Validitet i aksjonsforskning. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H., Stjernestrøm, E. (Red.). *Aksjonsforskning I Norge: Teoretisk Og Empirisk Mangfold*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hvem er de minoritetsspråklige elevene?* Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/regleverk-som-gjelder-spesielt-for-minoritetsspraklige/sarskilt-sprakopplaring/hvem-er-de-minoritetsspraklige-elevne/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kunnskapsgrunnlag for kvalitetskriterium for læremiddel i norsk*. Hentet 30. 1. 22. fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/kunnskapsgrunnlag-kvalitetskriterium-norsk/generelt/digitalisering-av-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NOR07-02.pdf?lang=nob>
- Veer, & Zavershneva, E. (2018). The final chapter of Vygotsky's Thinking and Speech: A reader's guide. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 54(2), 101–116.  
<https://doi.org/10.1002/jhbs.21893>
- Viberg, Å. (1991). *En longitudinell djupstudie av språkutviklingen. Utvärdering av Skolförberedelsesgrupper i Rinkeby Rapport 4*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Rinkeby Staddelsförvaltning och Stockholms Universitet.
- Vygotsky, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wittek, L. (2016). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok* (s.133 – 148). Cappelen Damm Akademisk
- Wittek, L. (2016). Arven fra Vygotsky. I Stray, J. H. & Wittek, L. *Pedagogikk – en grunnbok* (s.286 – 306). Cappelen Damm Akademisk

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Samtykkeerklæringen

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **Podkast i norskopplæringen?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor målet er å undersøke om podkast kan brukes i norskopplæringen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil bety for deg og ditt barn.

#### **Formål**

Det er et masterprosjekt i norsk der jeg vil undersøke om vi kan bruke podkast i skolen for å gi elevene bedre tilbakemeldinger på hva de kan bli flinkere til i norsk. Elevene skal lage en podkast, få tilbakemelding og så lage podkasten en gang til. Jeg skal se på hva som har forbedret seg den andre gangen de lager podkasten.

Etterpå vil jeg gjøre et kort intervju med elevene om hvordan de likte å jobbe med podkast.

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

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi spør alle i 9. klasse på skolen din som får særskilt norskopplæring om å delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å la barnet ditt bli med i prosjektet, så vil det bli med på ca. 4 skoletimer der vi jobber med podkasten og et kort intervju noen uker etterpå.

Jeg vil oppbevare opptakene så lenge arbeidet med prosjektet foregår, men ingen andre vil få tilgang til dem.

Hvis dere vil, kan dere få se hva slags spørsmål jeg skal stille ditt barn.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg 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. Det vil ikke ha betydning for karakterene eller undervisningen om barnet ditt ikke blir med i prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og læreren til barnet ditt som vil ha tilgang til opptakene.
- Opptakene vil bli lagret på en kryptert minnepinne, og alle navn vil bli erstattet med et nummer.

Alle opplysninger om ditt barn vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven, og det vil ikke bli nevnt hvilken skole de går på.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022.

### **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:

- Bjørn Gautschi: [cherstschars@hotmail.com](mailto:cherstschars@hotmail.com), 97418602
- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ingunn Indrebø Ims: [ingunn.i.ims@usn.no](mailto:ingunn.i.ims@usn.no), +47 474 49 354
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg: [Paal.A.Solberg@usn.no](mailto:Paal.A.Solberg@usn.no), 918 60 041

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

Bjørn Gautschi

Ingunn Indrebø Ims

(Veileder)

---

-

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Podkast i norskopplæringen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å la barnet mitt:

- delta i arbeidet med podkast i undervisningen
- delta i et kort intervju når arbeidet med podkasten er ferdig

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signatur, dato)



## **Vedlegg 2: Oppgaveteksten**

### **Podkast**

Dere skal lage en podkast om et valgfritt tema. En podkast er en samtale der dere snakker sammen om noe dere blir enige om. Dere kan for eksempel snakke om:

- Forskjeller mellom deres morsmål og norsk
- Hvordan du og vennene dine snakker sammen, snakker dere norsk, ditt eget morsmål eller en blanding?
- En sport eller et spill dere liker
- En forbrytelse dere har hørt om

Dere kan også snakke om noe helt annet.

### **Hva er en podkast?**

En podkast er et digitalt radioprogram, en lydfil, som du kan lytte til når og hvor du vil.

Det finnes mange ulike typer podkaster.

I dette prosjektet kan dere sjøl velge hva dere vil snakke om.

### **Hvorfor podkast?**

Podkast er et relativt enkelt digitalt verktøy der dere øver opp muntlige ferdigheter: snakke om og beskrive faglige emner. Du lager sjøl innholdet og blir produsenten av faglig innhold. Du må ta bevisste valg i prosessen (hva skal med, hva skal ikke med?)

### **Rammer**

- Lengde: Maks 5 minutter
- Begynn med å introdusere dere kort. Snakk fritt, ikke les opp fra manus, det er bedre om dere lager dere noen stikkord. Pass på at dere begge snakker like mye. Prøv å dele innholdet inn i en innledning, en hoveddel og en avslutning. Dere har lov å bruke ord fra deres eget morsmål eller andre språklige uttrykk, så lenge dere forklarer de på norsk.
- Dere velger sjøl en «problemstilling».
- Snakk tydelig, ikke vær redd for å bruke stemmene. Det er lov å ha det litt morsomt, men ikke bli for useriøse.

### **Vurdering**

Jeg skal høre på podkasten deres og gi dere tilbakemeldinger, slik at dere kan gjøre den bedre i neste økt. Dere skal også høre på hverandres podkast og gi tilbakemeldinger til hverandre. Dere skal ikke få karakter, men jeg kommer til å velge ut noen trekk ved språket deres som dere kan jobbe videre med.

### **Innlevering**

Dere tar opptaket på min PC.

### Vedlegg 3: Transkripsjon av første podkast (anonymisert)

To elever, Ali kalles her E1 og Abdullah kalles E2. Lengde 3 minutter 35 sekunder. Transkriberes ordrett, men på bokmål for enkelthetens skyld. Noen detaljer under opptaket er inkludert. Tallene bak indikerer hvor i podkasten utsagnet blir gjort, ikke varigheten av utsagnet.

#	Tid	El.	Utsagnet
1	00-02	E1	Hei, det er Ali
2	02-04	E2	Hei, det er Abdullah.
3	04-10	E1	Vi vil snakke om, æh, Ukåin, Ukraina og Russland krig.
4	10-18	E1	Først vi skal starte med, jeg tror, æh, Zelenskyj president. [kort pause]
5	18-21	E1	Jeg tror han var sånn en æh, skuespiller og
6	21-27	E1	Han klare ikke og æh, styre Ukrain fordi han ikke har,
7	27-32	E1	Han ikke har bakgrunn, til å være president
8	32-41	E1	Og det skal være vanskelig til han, å ha, å være krig med Russland [pause]
9	46-50	E2	Båt, æh, Båtin [han mener Putin] æh, æh, han jobber før eh
10	50-52		[E2 stopper opp, ser på E1]
11	52-56	E1	Som æh, han jobbet som, jeg tror han jobbet som, æh, KGB æh
12	56	E2	Ja
13	56-1.01	E1	Æh, og æh, Russland, eller Sovjetunion, har, æh,
14	1.01-1.05	E1	De har sendt han til Tyskland, og
15	1.05-1.07	E2	Og jobbe der i Tyskland [E1 snakker «oppå» E2 i neste linje]
16	1.06-1.09	E1	Jobber der i Tyskland og, eller
17	1.09-1.12	E1	Hjelpe Sovjetunion til, æh,
18	1.12-1.16	E1	Vet mer om æh, Hitler, eller Tyskland
19	1.16-1.20	E1	Og etterpå når han æh, kommer tilbake
20	1.20-1.26	E1	Æh, [ca 1,5s pause] etter noe år han blitt presidenten til Russland
21	1.26-1.30	E1	Og, på, på starten ingen som har likte han
22	1.30-1.33	E2	Men etterpå han gjort noe ting til at, æh
23	1.33-1.36	E2	Folk i Russland, de, liker han
24	1.36-1.39	E2	Å bli en som bestemmer over hele Russland [kort pause]
25	1.41	E1	Ja [kort pause]
26	1.43-1.49	E2	Og æh, han tatt, æh, 2014 han tatt, æh, øya [kort pause]

27	1.49-1.50	E1	Øya som, æh
28	1.50	E2	Æh
29	1.50-1.52	E1	Var, ved sida Ukrain
30	1.52	E2	Ukrain
31	1.52-1.57	E1	Ja, og der han sagt når de spurte han hvorfor han har, æh,
32	1.57-2.02	E1	Tok, æh, denne øya, han sa at det er mange russere som bor der
33	2.02-2.07	E1	Men, æh, når det har blitt at han tok øya til å
34	2.07-2.11	E1	Æh, planlag, æh, til å ta Ukraina
35	2.12-2.14	E2	Mhm [bekreftende], ja [pause]
36	2.14-2.17	E1	Så derfor krigen starte
37	2.17-2.21	E2	Ja. [kort pause]
38	2.21-2.25	E1	Og, æh, NATO, æh, når, æh, det kort [klart?] at
39	2.25-2.28	E1	Putin skal ta Ukrain, de vet ikke at Putin tar Ukrain
40	2.28-2.32	E1	Fordi, det skal bli en, æh, de vil ikke ha krig
41	2.32-2.36	E1	Og det vær [vært?], blir en, æh, stor krig, æh, i Europa
42	2.36-2.37	E2	Mm [bekreftende, lavt]
43	2.37-2.41	E1	Så de prøvde å hjelpe Ukrain, men, æh, de kan ikke være med i krig
44	2.41-2.45	E1	Så, derfor de vil ikke bli med krig [ca. 5s pause]
45	2.49-2.54	E2	Æh, USA vil ikke ha krig, egentlig i, æh, i hele Europa.
46	2.54-2.57	E2	Han, æh, prøve snakke med Båtin [Putin]
47	2.57-2.59	E2	Men, æh, Båtin hører ikke på
48	2.59-3.04	E1	Og han vil ikke ha på, Amerika eller [E1 og E2 snakker samtidig]
49	3.04	E2	USA
50	3.04	E1	NATO [kort pause]
51	3.07-3.10	E1	Fordi, jeg tror han har prøvd å være med NATO, men,
52	3.10-3.12	E1	De vil ikke det [kort pause]
53	3.13-3.17	E1	Fordi, Amerika, som styre NATO, æh,
54	3.17-3.21	E1	De hate, æh, Putin fordi de tror at, æh,
55	3.21-3.25	E1	Han skal bygge opp Sovjetunion på nytt [5s pause]
56	3.30	E1	Ja
57	3.31	E2	[puster lettet ut]
58	3.34		[opptaket slutter]

## Vedlegg 4: Forenklet transkripsjon med fargekoder for feil

### Fargekoder:

Inversjonsfeil Uklare eller feil ord Feil eller manglende preposisjon Feil i verbbygging Feil i uttale  
Andre feil (eks manglende bestemt artikkel,) Uklarheter som burde bli reformulert/utdypet

E1: Vi vil snakke om, Ukåin, Ukraina og Russland krig. Først vi skal starte med, jeg tror, Zelenskyj president. Jeg tror han var sånn en skuespiller, og han klare ikke å styre Ukrain, fordi han ikke har, han ikke har bakgrunn til å være president, og det skal være vanskelig til han, å ha, å være krig med Russland

E2: Putin, han jobber før

E1: Som, han jobbet som, jeg tror han jobbet som KGB

E2: Ja

E1: og Russland, eller Sovjetunion, har, de har sendt han til Tyskland, og

E2: Å jobbe der i Tyskland

E1: Jobber der i Tyskland og, eller, hjelpe Sovjetunion til, Vet mer om, Hitler, eller Tyskland Og etterpå, når han kommer tilbake etter noe år, [kan være han bare glemte har] han blitt presidenten til Russland og på, på starten ingen som har bitsa [?] han

E2: Men etterpå han gjort noe ting til at, folk i Russland de liker han å bli en som bestemmer over hele Russland

E1: Ja

E2: Og han tatt, 2014 han tatt, øya

E1: Øya som var ved sida Ukrain. Ja, og der han sagt når de spurte han hvorfor han har tok denne øya, han sa at det er mange russere som bor der. Men når det har blitt at han tok øya til å planlag til å ta Ukraina. Så derfor krigen starte. Og NATO, når det kort [klart?] at Putin skal ta Ukrain, de vet ikke at Putin tar Ukrain fordi, det skal bli en, de vil ikke ha krig. Og det vær [vært?], blir en stor krig i Europa så de prøvde å hjelpe Ukrain. Men de kan ikke være med i krig. Så derfor de vil ikke bli med krig.

E2: USA vil ikke ha krig, egentlig i, i hele Europa. Han prøve snakke med Putin. Men Putin hører ikke på.

E1: Og han vil ikke ha på, Amerika eller NATO, fordi jeg tror han har prøvd å være med NATO, men de vil ikke det fordi Amerika, som styre NATO, de hate Putin fordi de tror at han skal bygge opp Sovjetunion på nytt

## **Vedlegg 5: Tilbakemelding til Ali**

Du er flink til å snakke om konflikten i Ukraina. Du snakker tydelig. Jeg merker at du synes det er interessant, og at du har sterke meninger om dette. Du kan mye om dette, jeg visste for eksempel ikke at Putin jobbet som spion i Tyskland før han ble president.

Du er også flink i norsk, og med litt øving og hvis du snakker masse norsk med vennene dine kommer du til å snakke like bra som norske elever.

Det du kan bli flinkere på er å bruke flere ord når du forklarer konflikten. Noen ord skal vi øve på i dag, andre ord kan du lære deg i samfunnsfag og gjennom å høre på og lese nyheter. Du kan også høre på podkast, på NRK.no ligger det mange podkaster om konflikten i Ukraina.

Prøv også å slippe Abdullah litt mer til, sånn at det ikke bare er du som snakker.

## **Vedlegg 6: Tilbakemelding til Abdullah**

Du snakker tydelig, men du snakket veldig lite under opptaket. Det er derfor litt vanskelig å gi deg en god tilbakemelding.

Fra det jeg hørte skjønner jeg at du er ganske flink i norsk, med øving og hvis du snakker norsk sammen med vennen dine hver dag blir du snart like flink som de norske elevene.

Det du kan gjøre bedre neste gang er å snakke mer. Ikke vær redd for å ta ordet og å si hva du mener. Vi lager podkast, ikke framføring, så la oss høre hva du tenker om konflikten i Ukraina.

## Vedlegg 7: Tilbakemelding til gruppen

Dere snakker tydelige begge to, det er bra. Dere er flinke i norsk begge to.

Dette er ikke en podkast. Dette er en framføring. Dette er min feil, jeg skulle ha vist dere bedre hvordan man lager en podkast. I en podkast er det to eller flere folk som snakker sammen, ikke to folk som forteller hver sitt. Så dette må vi øve litt på nå. Denne gangen må dere begge prøve å snakke like mye.

Noen steder er det litt uklart hva dere mener, det må dere jobbe litt med.

Dere bør også prøve å bruke flere ord som kan beskrive det som skjer i Ukraina. Vi skal øve på noen ord, som jeg vil dere skal prøve å bruke i neste opptak.

### **Ord vi skal øve på:**

**Invasjon:** Når et land sender sin arme inn i et annet land, kaller vi det for en *invasjon*. For eksempel: Nå er *invasjonen* av Ukraina i gang. Ukraina slåss mot den russiske *invasjonen*.

**Å invadere:** Det å gå inn i et annet land med en arme. Dette er verbet til *invasjon*. For eksempel: Russland *invaderer* Ukraina. Nazi-Tyskland *invaderte* Norge under 2. verdenskrig.

**Okkupasjon:** Et land har tatt over et annet land og styrer det med sin arme. For eksempel: Under den tyske *okkupasjonen* fikk vanlige folk i Norge lite mat.

**Å okkupere:** Når armeen til et land tar over og styrer i et annet land. Verbet til *okkupasjon*. For eksempel: USA *okkuperte* Irak og Afghanistan. Russland vil *okkupere* Ukraina.

**Spion:** En som jobber for å finne hemmeligheter til et annet land. For eksempel: KGB hadde mange *spioner* i andre land. Putin var en KGB-*spion*. Putin var *spion* for KGB.

**Å spionere:** Det å prøve å avsløre hemmeligheter til et annet land. Verbet til *spion*. For eksempel: USA *spionerer* på Kina. Putin *spionerte* på Tyskland.

**Statsleder:** Et annet ord for president eller statsminister. Personen som leder en stat. For eksempel: Putin er *statslederen* i Russland, mens Zelenskyj er *statsleder* i Ukraina. *Statslederne* i vesten er enige om mange ting.

**Krim:** Halvøya som ligger utenfor Ukraina, som ble okkupert av Russland i 2014.

## Vedlegg 8: Transkripsjon av andre podkast (anonymisert)

To elever, Ali kalles her E1 og Abdullah kalles E2. Lengde 6 minutter 31 sekunder. Transkriberes ordrett, men på bokmål for enkelthetens skyld. Noen detaljer under opptaket er inkludert. Tallene bak indikerer hvor i podkasten utsagnet blir gjort, ikke varigheten av utsagnet.

#	Tid	El.	Utsagnet
1	00-04	E1	Hei. Velkommen til nyhets, æh, podkast, æh
2	04-06	E2	Æh, jeg heter Abdullah
3	06-08	E1	Og jeg heter Ali
4	08-15		I dag vi skal snakke om, æh, krigen mellom, æh, Ukraina og Russland
5	14-22	E2	Æh, hva synes du om det krigen i mellom Russland og æh, Ukraina
6	22-28	E1	Egentlig jeg synes det er ingen som liker krig og ingen som vil ha krig
7	28-33	E1	Men, æh, jeg tror Putin sånn, æh,
8	33-37	E1	Han vil egentlig, han hate sånn, USA så
9	37-41	E1	Han sa at, æh, jeg tror han sa at æh,
10	41-46	E1	Vi skal starte med Ukraina, så styre Ukraina men
11	46-51	E1	Når vi ser at, æh, Russland mister mye krigen [ca 1s. pause]
12	53-1.02	E2	Ja, æh, æh, Ukraina, mm, sånn lederen i Ukraina
13	1.02-1.08	E2	Han vet, æh, ikke, æh, hvordan han skal, æh, [mumling], stoppe krigen, egentlig
14	1.08-1.12	E2	Han, æh, sende en, æh, melding til æh, Putin
15	1.12-1.17	E2	At han, æh vil æh, møte med Putin, om snakke om stoppe krigen
16	1.17-1.21	E2	Men Putin synes det ikke og stoppe, han vil ta hele landet
17	1.22-1.28	E1	Ja, men, Zelenskjy, han er sånn, han har ikke sånn,
18	1.28-1.33	E1	Han har ikke lært å bli sånn en, æh, president
19	1.33-1.36	E1	Han, han vært sånn en skuespiller,
20	1.36-1.42	E1	Og etterpå han prøvd seg på bli en president og nå han er president
21	1.42-1.46	E1	Men han har ikke bakgrunn som, æh, Vladimir Putin
22	1.46-1.55	E2	Vladimir Putin, han er, æh, god, æh, som
23	1.55-1.59	E2	Bestemmer over hele landet sitt, egentlig
24	1.59-2.01	E2	Putin vet [vært?], æh, mye i krigen



25	2.01-2.07	E2	Hva synes du om, æh, flykninger fra Ukraina til Europa?
26	2.07-2.12	E1	Jeg synes det er vanskelig når, æh, man skal, æh vekk fra, æh
27	2.12-2.19	E1	Æh, hjemmet sitt, og gå til andre, landet
28	2.19-2.25	E1	Men, æh, de har barn, ehm, å vokse opp og lære de, så
29	2.25-2.29	E1	De må vekk med, æh, de må gå vekk, æh, fra krig, så
30	2.29-2.32	E1	Æh, det er litt vanskelig for de
31	2.32-2.39	E2	Og, æh, Putin, tatt, æh, tatt, æh, Kri, æh, invidere Krima
32	2.39-2.42	E2	Krim, æh, øya
33	2.42	E1	[oppå E2, prøver å hjelpe] Krimøya
34	2.42-2.48	E2	Krimøya, i 2014, æh, for han sagt at, æh,
35	2.48-2.50	E2	For, han sagt at det, for det var mye russ, russiske
36	2.50-2.55	E2	Men, æh, men han, æh, han har ikke sagt at han, æh,
37	2.55-2.59	E2	Når det skal begynne krig mot Ukraina, så han vil bombe fra, æh
38	2.59-3.03	E2	Krimøya, og Russland, så Ukraina vet ikke hvor han,
39	3.03-3.07	E2	Hvor de skal bombe, i Krimøya eller i Russland
40	3.07-3.10	E2	Det er vanskelig til Ukraina
41	3.10-3.17	E1	Æh, ja ja, når han har, æh, tok Krimøya, han tenkte å planlag, æh,
42	3.17-3.23	E1	Å ta Ukraina. Æh, egentlig derfor, æh, egentlig dem forstår nå, æh,
43	3.23-3.29	E1	I 2014 Vladimir Putin har tenkt å ta Ukraina sånn
44	3.29-3.34	E1	Og, og Ukraina eller Zal, Zelenskij vet ingenting om det
45	3.34-3.40	E1	Så, det er litt sånn, æh, trik [triks],
46	3.40-3.42	E1	for at, æh, det er mange russere som bor der
47	3.42-3.49	E2	Ja. Også Putin, æh, vil også snart å ta Kiev, egentlig
48	3.49-55	E2	Og, i går han, æh, bombe, æh, sykehus, egentlig,
49	3.55-4.02	E2	Til, æh, nyfødte barnet, og bombe alt i Ukraina snart
50	4.02-4.09	E1	Mm, ja, det jeg tror han har gjort, men æh, krig er krig, så
51	4.09-4.12	E1	Han må bruke sånn noe bomber.
52	4.12-4.17	E1	Krig er krig så han må bruke flere, æh, våpen og
53	4.17-4.21	E1	Æh, dårlige våpen som ødelegge mye [kort pause]
54	4.25-4.30	E1	Og, æh, jeg har hørt at, æh, USA, og, eller NATO har sendt
55	4.30-4.36	E1	Æh, mange utstyr til, æh, Ukraina
56	4.36-4.39	E2	De har sendt, æh, våpen til Ukraina og hjelpe Ukraina [kort pause]
57	4.41-4.50	E1	Og, æh, USA vil hjelpe Ukraina, men de kan ikke være med i krig
58	4.50-4.53	E1	Fordi, æh, Ukraina er ikke med NATO så,
59	4.53-4.57	E1	Det skal være en vanskelig krig for Ukraina [kort pause]
60	4.59-5.02	E2	Det er vanskelig krig, hm,

61	5.03-5.10	E1	Og, æh, det er noe sånn jeg, æh, hørt på nytt som er veldig dårlig og
62	5.10-5.15	E1	Jeg følte at sånn, æh, det er dårlig egentlig, veldig veldig veldig dårlig
63	5.15-5.20	E1	Om det er sånn, noe er sånn rasist, æh, rasistting som, æh,
64	5.20-5.25	E1	Skjedde i Ukraina, at når, æh, de folk, eller,
65	5.25-5.30	E1	De som er fra Ukraina som skal flykte til andre land med tog
66	5.30-5.34	E1	De lar ikke de svarte folk komme opp med, æh, tog
67	5.34-5.35	E2	Ja
68	5.35-5.37	E1	Eller, de som er utlendinger
69	5.37-5.43	E2	De som fra, æh, Asia, æh, og Afrika, det,
70	5.43-5.48	E2	Det er ikke lov å, æh, gå i toget, det er først Ukraina og så etterpå
71	5.48-5.51	E2	Æh, de andre landen, som kan lov å gå i toget
72	5.51-5.56	E1	Ja, det er litt sånn rasistting men, æh,
73	5.56-5.58	E1	Det er ingen som har snakk, snakket om det.
74	5.58-6.03	E1	Så, det er litt sånn vanskelig fordi
75	6.03-6.06	E1	Det ikke noe å gjøre med krig, så
76	6.06-6.09	E1	Vi må, vi må vel være sånn et,
77	6.09-6.15	E1	Ikke være sånn, snakke at, æh, der, den der er svart, den der er hvit
78	6.15-6.20	E1	Vi må være sånn, snakke at vi et, ikke med farger snakke sånn
79	6.20-6.21	E2	Ja, ja,
80	6.22-6.23	E1	Rasist er rasist
81	6.23-6-26	E2	Ja, mm, jeg tror det er alt
82	6.27	E1	Ja
83	6.31		[Opptaket slutter]

## Vedlegg 9: Vurdering av NSD

Vurdering

Referansenummer

666322

Prosjekttittel

Digitale elevopptak som ressurs for formative tilbakemeldinger hos elever som får særskilt norskopplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingunn Indrebø Ims, ingunn.i.ims@usn.no, tlf: +4747449354

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bjørn Gautschi, cherstschars@hotmail.com, tlf: 97418602

Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.06.2022

Vurdering (2)

26.04.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 26.04.2022.

Vi har nå registrert 01.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Simon Gogl

Lykke til videre med prosjektet!

20.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 20.01.2022 med vedlegg.

Behandlingen kan starte.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.03.2022.

#### 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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra Personverntjenester før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos Personverntjenester: Simon Gogl

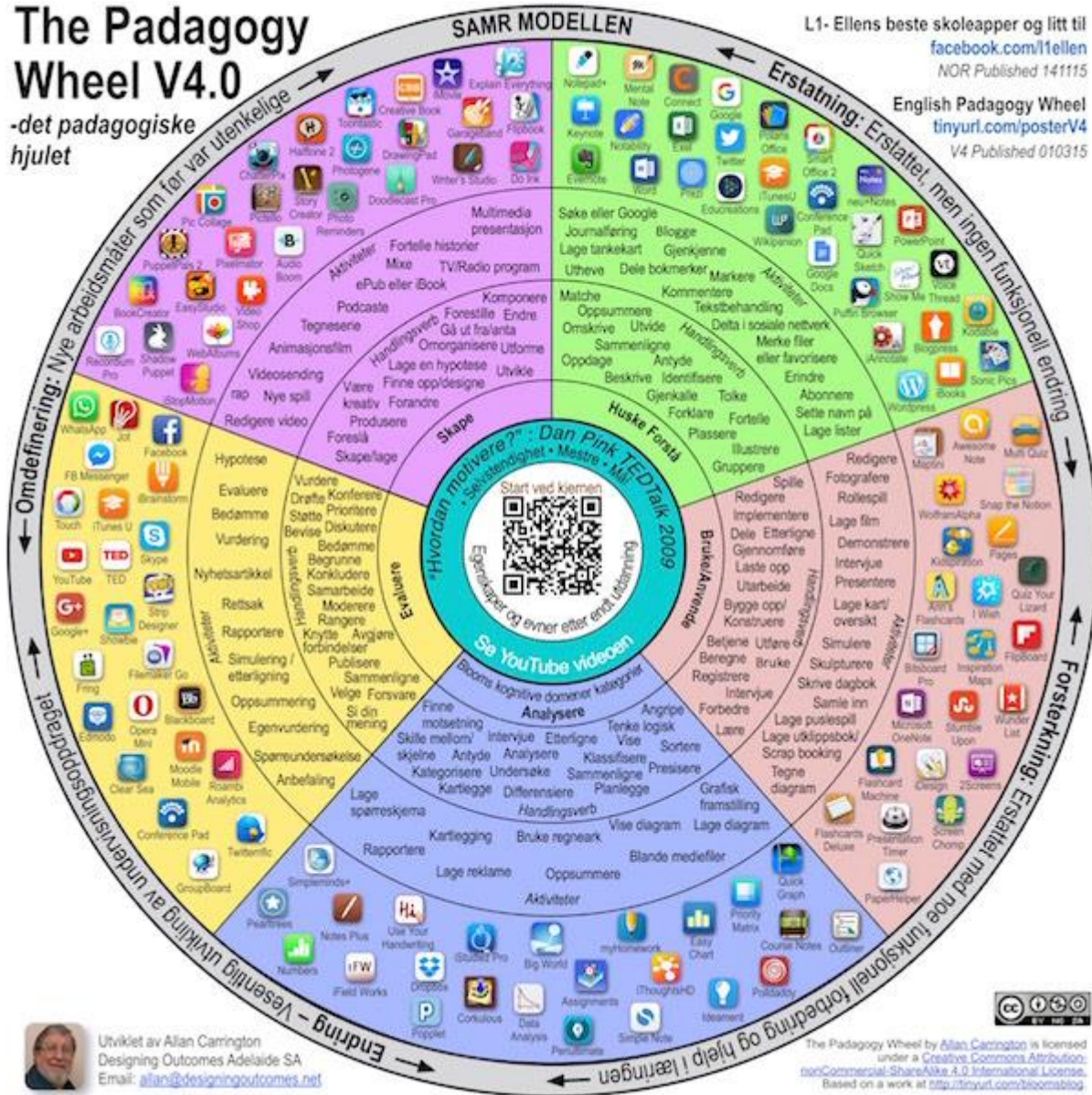
Lykke til med prosjektet!

**Vedlegg 10: Det pedagogiske hjulet**

# The Pedagogy Wheel V4.0

-det pedagogiske hjulet

L1- Ellens beste skoleapper og litt til  
[facebook.com/11ellen](https://facebook.com/11ellen)  
 NOR Published 141115  
 English Pedagogy Wheel  
[tinyurl.com/posterV4](https://tinyurl.com/posterV4)  
 V4 Published 010315



Utviklet av Allan Carrington  
 Designing Outcomes Adelaide SA  
 Email: [allan@designingoutcomes.net](mailto:allan@designingoutcomes.net)

The Pedagogy Wheel by Allan Carrington is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License. Based on a work at <http://tinyurl.com/bloomsblog>