



Universitetet
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA**

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i norsk,
Grunnskolelærerutdanning 1-7

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Maren Kjær

Veileder: Gølin Kaurin Nilsen

Tittel på masteroppgaven: Læreboktekster i norskfaget: i et andrespråksperspektiv

Engelsk tittel: Textbook texts in the Norwegian subject: in a second language perspective

Emneord:

Norsk som andrespråk, lærebøker,
leseforståelse, ord og ordforståelse

Antall ord: 22 763

Antall vedlegg/annet: 4

Stavanger, 31.05.2023

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har ikke vært enkelt, men samtidig er det en prosess jeg ikke ville vært foruten. Prosessen har vært både givende, berikende og lærerik. Oppgaven har gitt meg ny og verdifull kunnskap som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet som lærer.

Prosessen har også vært vemodig, da det markerer slutten på min tid som lærerstudent og fem uforglemmelige år. Samtidig ser jeg frem mot en ny epoke i livet, og gleder meg til å virkelig ta fatt på livet som lærer.

Takk til skole, lærere og elever som deltok i studien. Takk for at dere var mer enn villige til å hjelpe meg med innsamlingen av data. Dette hadde ikke vært mulig uten dere!

Takk til min veileder Gølin Kaurin Nilsen. Takk for all støtte, tilbakemelding, tips, veiledning og interesse du har vist for min oppgave. Du har gjort denne skrivingen til en god opplevelse.

Takk til venner og familie som har støttet og heiet meg frem gjennom hele skriveprosessen.

Maren Kjær
Stavanger, mai 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
1 Introduksjon.....	5
1.1 Problemstilling.....	6
1.2 Tidligere forskning.....	6
1.2.1 Laufer (1992)	7
1.2.2 Kulbrandstad (1998)	7
1.2.3 Gjersteth Olsen (2001)	8
1.2.4 Aamotsbakken, Askeland, Maagerø, Skjelbred & Torvatn (2004).....	8
1.2.5 Lervåg & Aukrust (2010).....	9
1.2.6 Rygvold & Karlsen (2017).....	9
1.2.7 Oppsummering – tidligere forskning	10
1.3 Begrepsavklaring: Andrespråklig eller minoritetsspråklig – og noen forkortelser	10
1.3.1 Forkortelser	12
2 Teoretisk grunnlag	13
2.1 Lesing.....	13
2.1.1 Hva er lesing?.....	13
2.1.2 Teorier om lesing	14
2.1.3 Den første og den andre leseopplæringen	15
2.2 Leseforståelse.....	16
2.3 Ord.....	17
2.3.1 Hva er et ord?.....	18
2.3.2 Ord og begrep.....	18
2.3.3 Inndeling av ordforrådet.....	19
2.3.4 Hverdagsspråk og skolespråk.....	21
2.3.5 Ord og morfologi	22
2.4 Ordforståelse og ordkunnskaper	24
2.4.1 Stadier i ordkunnskaper	26
2.5 Lærebøker	27
2.5.1 Læreboka.....	27
2.5.2 Læreboktekstenes karakteristikkk.....	27
2.6 Andrespråklæring.....	29
2.6.1 Ordforståelse på andrespråket.....	29
3 Metode	31
3.1 Design.....	31
3.2 Utvalg.....	32
3.2.1 Skole, alderstrinn og elevgruppen.....	32
3.2.2 Læreverkk og tekstutdrag.....	33
3.3 Undersøkelsen oppbygning.....	34
3.3.1 Oppgavearkets oppbygning.....	34
3.4 Reliabilitet og validitet.....	36
3.5 Forskningsetiske vurderinger	37
4 Analyse av læreverkk og tekstutdrag.....	38
4.1 Fabel 6.....	38
4.2 «Hva er en sjanger?».....	40
4.2.1 Ordenes frekvens.....	41

4.2.2	Innholdsord og funksjonsord	42
4.2.3	Ordene i teksten	42
4.2.4	Tekstens utfordringer	43
5	Presentasjon av data.....	44
5.1	<i>Besvarelser på oppgave 1</i>	45
5.1.1	Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever).....	45
5.1.2	Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)	46
5.1.3	Sammenligning	47
5.2	<i>Besvarelser på oppgave 2</i>	48
5.2.1	Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever).....	49
5.2.2	Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)	49
5.2.3	Sammenligning	49
5.3	<i>Besvarelser på oppgave 3</i>	52
5.3.1	Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever).....	52
5.3.2	Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)	53
5.3.3	Sammenligning	53
5.4	<i>Oppsummering av besvarelsene (gruppenivå)</i>	55
5.5	<i>Sammenheng mellom besvarelser (individnivå)</i>	56
5.5.1	Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever).....	56
5.5.2	Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)	57
6	Analyse og drøfting av funn.....	58
6.1	<i>Ordnes karakteristikk</i>	58
6.2	<i>Leseforståelse</i>	62
6.3	<i>Husket og tilegnet kunnskap etter lesing</i>	64
6.4	<i>Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse</i>	65
7	Didaktiske innsikter	67
8	Avslutning.....	69
	Litteratur	72
	Figurer og tabeller	76
	Vedlegg	78
	<i>Vedlegg 1: Oppgavearket</i>	78
	<i>Vedlegg 2: Chat med Sikt</i>	81
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv</i>	82
	<i>Vedlegg 4: Tekstutdrag</i>	83

Sammendrag

Denne masterstudien undersøker ordforståelse og leseforståelse knyttet til arbeid med læreboktekster i norskfaget. Det vil si tekster som presenterer et faglig innhold og som er skrevet med tanke på læring. Studien har fokus på både andrespråklige og førstespråklige elever. Hensikten med studien er å undersøke i hvilken grad det er, eller ikke er, forskjeller mellom elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk i møtet med læreboktekst. Oppgaven har følgende problemstilling: *Hvordan forstår andrespråklige elever faglige læreboktekster i norskfaget, sammenlignet med elever som har norsk som førstespråk?*

I oppgaven benyttes en kvantitativ metode. Datamaterialet er samlet inn i form av oppgaveark, som er knyttet til og utformet med utgangspunkt i en læreboktekst fra læreverket *Fabel 6*.

Funnene fra studien tyder på at vi både kan finne forskjeller og likheter mellom de to elevgruppene. Likhetene viser seg i hvilke ord elevene opplever som utfordrende. Forskjellene er knyttet til leseforståelse og arkivering av kunnskap etter lesing. Studien indikerer at det ikke trenger å være en så sterk sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse som enkelte andre studier har hevdet.

1 Introduksjon

Denne masteroppgaven skal handle om ordforståelse og lesing av læreboktekster i norskfaget. Det vil si tekster som presenterer et faglig innhold og som er skrevet med tanke på læring, og ikke tekster som er litteraturutdrag og liknende (Skjelbred, 2019, s. 22). Den skal undersøke i hvilken grad det er, eller ikke er, forskjeller mellom elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk i møtet med læreboktekst. Flere har undersøkt dette før meg, men jeg mener at det fortsatt er didaktiske innsikter å hente i slike undersøkelser. Det har i tråd med Kunnskapsløftet 2020 kommet helt nye lærebøker på markedet. Det er derfor av interesse å studere de nye lærebøkene. I tillegg kan en slik studie bidra til opprettholdelse av oppmerksomhet innenfor fagdiskursen, og studien kan bidra til å styrke eller svekke andre sine funn. Det overordnede målet for min studie er å undersøke ordforståelse og leseforståelse hos andrespråklige og førstespråklige elever, samt å komme med didaktiske innsikter knyttet til funnene.

Både ordforståelse og lesing av fagtekster i lærebøker er et tema som lenge har stått, og fortsatt står, sentralt i skolen. Dette fremheves i flere av skolens styringsdokumenter. For å belyse dette vil jeg innledningsvis fremheve en NOU og en Stortingsmelding. I 2010 ble det skrevet en offentlig utredning for å vurdere læremiddelsituasjonen. Utredningen har tittelen *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.

Utredningen hadde særlig fokus på i hvilken grad ordinære læremidler ivaretar et flerkulturelt perspektiv. Det kom frem at mange minoritetsspråklige elever¹ har problemer med å forstå en del enkeltord, begreper og sammensatte uttrykk som brukes i lærebøkene (NOU 2010:7, s. 348). Dette løfter frem utfordringer knyttet til ordforståelse i lærebøker. I forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ble det utarbeidet en stortingsmelding med tittelen *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. I tillegg til det som kommer frem av tittelen, foreslår regjeringen å fornye fagene i skolen for å gi elevene bedre forståelse (Meld. St. 28 (2015 – 2016)). Begrepet *forståelse* får med LK20 dermed en svært sentral plass i den norske skolen.

¹ *Minoritet og minoritetsspråklige elever* brukes i lovt tekst, andre offentlige utredninger og tekster. *Andrespråklig* er forskningsfeltets betegnelse, og det begrepet jeg videre bruker for å beskrive denne elevgruppen. Dette vil bli forklart i delkapittel 1.3.

1.1 Problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan elever som har norsk som andrespråk forstår læreboktekster, sammenlignet med elever som har norsk som førstespråk. I begrepet *forstår* ligger det i denne sammenhengen både fokus på ordforståelse og leseforståelse. Min problemstilling er som følger: *Hvordan forstår andrespråklige elever faglige læreboktekster i norskfaget, sammenlignet med elever som har norsk som førstespråk?* Det finnes mange tilnæringsmåter å benytte seg av når man skal undersøke læreboktekster og forståelse. For å snevre inn problemstillingen, og for å rette fokus mot det jeg ønsker å undersøke, har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvilke ord i teksten synes elevene er fremmede og/eller vanskelige?
2. Hvor godt klarer elevene å svare på spørsmål om teksten?
3. Hvor godt husker elevene innholdet i teksten etter endt lesing, uten å kunne kontrollere eller lete etter svar i teksten?

Gjennomgående i alle forskningsspørsmålene vil det være fokus på sammenligning mellom elevene som har norsk som andrespråk og elevene som har norsk som førstespråk. Årsaken til sammenligningen skyldes at jeg ønsker å undersøke om det eventuelt foreligger et skille, og om vi kan finne eventuelle forskjeller eller likheter mellom de to elevgruppene. Å identifisere forskjeller og likheter og dernest hva disse forskjellene og likhetene består i, har stor didaktisk betydning for hvordan tekstarbeid med faglig innhold tilrettelegges i klasser med elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk.

Med studien ønsker jeg å rette fokus mot og gi kunnskap om det å se lærebøker i et andrespråkperspektiv. Mer konkret kan studien også være med på å vise hvordan lærere kan forberede arbeid med tekster fra læreboken, både i forhold til elever med norsk som andrespråk og elever med norsk som førstespråk. I tillegg kan studien være av betydning for tospråklige faglærere, ved at den kan være med på å belyse hva de må rette sin oppmerksomhet mot når de arbeider med tospråklig fagopplæring. Studien kan altså være relevant for alle som arbeider med elever som har norsk som andrespråk.

1.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil jeg presentere og kommentere forskning som kan knyttes til temaet min masteroppgave tar for seg. Dette dreier seg om tidligere studier som omtaler tematikken

ordlæring, fagord, lesing av læreboktekster og norsk som andrespråk. I Oria har jeg ved bruk av søkeordene lærebok* OG andrespråk* funnet frem til en doktorgradsavhandling (Kulbrandstad, 1998), som undersøker fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk. Ved bruk av søkeordene læremidler OG andrespråk* i Oria har jeg funnet en rapport som er et resultat av arbeid utført av Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Aamotsbakken et al., 2004). Rapporten legger frem resultater fra et prosjekt hvor hensikten har vært å kartlegge hvilke læremidler som er i bruk, og hvordan disse brukes i klasserom og læringssituasjoner som involverer språklige minoriteter. I tillegg har prosjektet også sett på læremidlenes språklige tilgjengelighet relatert til minoritetsspråklige elever, hvor det hovedsakelig vil være dette som er av relevans for min oppgave. Jeg viser også til en studie av Laufer (1992) som undersøker sammenhengen mellom størrelse på ordforråd og leseforståelse. Jeg presenterer hovedfagsoppgaven til Gjersteth Olsen (2001) som handler om forskjellen mellom majoritets- og minoritetselvers ordforståelse. Jeg legger frem en studie av Lervåg og Aukrust (2010) som fremhever betydningen av ordforråd knyttet til leseforståelse. Avslutningsvis presenterer jeg en artikkel av Rygvold & Karlsen (2017) som legger frem resultater etter en studie som undersøkte leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn. Forskningen vil i gjennomgangen presenteres i kronologisk rekkefølge.

1.2.1 Laufer (1992)

Batia Laufer (1992) har gjennomført en undersøkelse hvor hun så på hvor stort ordforråd som er nødvendig for å forstå en tekst. Undersøkelsen ble gjennomført med 92 informanter, hvor det ble kalkulert en skåre for leseforståelse og en skåre for ordforråd. Leseforståelse ble målt ved hjelp av to standardiserte leseprøver. Ordforrådet ble målt ved hjelp av to tester som målte størrelsen på ordforrådet. I studien kom det frem at korrelasjonen mellom de to faktorene ikke innebærer en årsakssammenheng, noe som betyr at høy eller lav leseforståelse *ikke* er direkte resultat av størrelse på ordforråd (Laufer, 1992, s. 129). Derimot peker Laufer på at det skjer en vesentlig øking i forståelsen hos andrespråkselever når de får et ordforråd på over 3000 ordfamilier. En ordfamilie er en gruppe av ord som er avledet av ett og samme ord.

1.2.2 Kulbrandstad (1998)

Lise Kulbrandstad (1998) har i sin doktorgradsavhandling gjennomført en studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk. Hun forsket på læreboktekster i

samfunnsfag, med utgangspunkt i fem korte tekster om Japan. Selv om læreboktekstene i studien var hentet fra samfunnsfag, er flere av funnene også relevante for norskfaget. Formålet med avhandlingen var å bidra til økt forståelse av hva det innebærer å lese fagtekster på et språk en lærer som et andrespråk, og bidra til å utvikle forskningsbasert kunnskap om lesing på et andrespråk slik at undervisningen i lesing for minoritetsspråklige elever kan forbedres (Kulbrandstad, 1998, s. 1). I undersøkelsen leste ungdommene fem læreboktekster for å så svare muntlig på en rekke spørsmål. Kulbrandstad så da blant annet på hvor godt ungdommene avkodet og forstod fagtekster på andrespråket, og om det var noen sammenheng mellom elevenes ferdighet i å avkode tekster og deres forståelse av fagtekstene. Konklusjonen i avhandlingen er at alle de fire andrespråksleserne brukte lenger tid på å lese fagtekstene, og de svarte dårligere på forståelsesoppgavene enn fire jevnaldrende kontroll-lesere (Kulbrandstad, 1998, s. 450). Samtidig var det også klare forskjeller mellom de fire andrespråksleserne. På bakgrunn av dette fremhever Kulbrandstad (1998, s. 450) at lesingen til elevene ikke kunne beskrives under ett, og at det derfor ikke var lett å stille opp fellestrekk som gjaldt for alle de fire andrespråksleserne.

1.2.3 Gjersest Olsen (2001)

Ingeborg Gjersest Olsen (2001) har skrevet en hovedfagsoppgave som handler om forskjellen mellom majoritets- og minoritetslevers ordforståelse. Gjersest Olsen (2001, s. 4) har gjennomført en deskriptiv undersøkelse hvor målet var å si noe om hvorvidt det var noen forskjell i ordkunnskap mellom de to informantgruppene. Undersøkelsen ble gjennomført på elever i femteklasse. Studien ble gjennomført ved bruk av en selvlaget ordprøve. Gjersest Olsen (2001, s. 21) valgte ut ord fra læreboktekster som hun benyttet i ulike ordoppgaver elevene skulle svare på. Funnene fra denne studien viser at minoritetslevene hadde færre korrekte svar på ordprøven sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene (Olsen, 2001, s. 90). Informantene i den minoritetsspråklige gruppen forstod altså betydningen av færre ord.

1.2.4 Aamotsbakken, Askeland, Maagerø, Skjelbred & Torvatn (2004)

I 2004 ble rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* utgitt av Høgskolen i Vestfold. Rapporten er et resultat av et prosjektarbeid i regi av Høgskolen i Vestfold på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektets mandat var å kartlegge hvilke læremidler som er i bruk og hvordan disse brukes i klasserom og lærings situasjoner som involverer språklige minoriteter, samt å se på læremidlenes språklige tilgjengelighet og

elevenes oppfatning av læremidlene (Aamotsbakken et al., 2004, s. 3). Studien var kvalitativ, og det ble gjort observasjoner i åtte klasserom, intervjuer av elever og lærere, intervju av seks minoritetsspråklige lærere og foretatt tekstanalyser. Som et resultat av studien kom det frem at selv om flere av de minoritetsspråklige elevene behersket norsk godt, så viste det seg at forståelsen av enkeltord, sammensatte uttrykk og sammensatte tekstsekvenser ikke ble helt forstått (Aamotsbakken et al., 2004, s. 152). På bakgrunn av dette ble det konkludert med at språkbeherskelsen til elevene ikke inkluderer den kulturelle kompetansen som er nødvendig for å forstå ulike typer språklige metaforer (Aamotsbakken et al., 2004, s. 152).

1.2.5 Lervåg & Aukrust (2010)

Lervåg og Aukrust (2010) gjennomførte en studie som undersøkte utviklingen av leseforståelse hos unge første- og andrespråklærere. I studien deltok 288 2. klassinger. Studien målte leseforståelse, ordavkodning, ordforråd, ordforrådets bredde og nonverbale evner. Målingene ble hovedsakelig gjennomført ved bruk av norske oversettelser av allerede eksisterende tester, eksempelvis Woodcock Reading Mastery Test, Peabody Picture Vocabulary Test og tredje utgave av *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III)* (Lervåg & Aukrust, 2010, s. 614). Resultatene fra studien viste at elevene med norsk som førstespråk hadde bedre leseforståelse og raskere vekst i ferdigheten over tid. Lervåg og Aukrust (2010, s. 627) forklarer dette funnet fullt ut fra forskjeller i ordforrådet: «Further analyses revealed that differences between the L1 and L2 learners, on both initial and later assessments (growth) of reading comprehension, could be fully accounted for by initial differences in vocabulary (but not decoding) skills.». På denne måten konkluderer de med at elevenes ordforrådsferdigheter kan forklare forskjellen i leseforståelsesferdigheter mellom de to elevgruppene.

1.2.6 Rygvold & Karlsen (2017)

Rygvold og Karlsen (2017) forsket på andrespråkelever og leseferdigheter. De undersøkte leseferdigheten hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn. Selv om min oppgave hovedsakelig og direkte ikke dreier seg om *leseferdigheter*, er likevel denne studien av interesse. I sammenheng med leseferdigheter hadde nemlig Rygvold og Karlsen fokus på ordforråd, avkodningsferdigheter og leseforståelse. Utvalget bestod av tre grupper andreklassinger som har hatt ulike muligheter til å lære seg norsk: minoritetsspråklige barn, utenlandsadopterte barn og enspråklige norskfødte barn. Til sammen var det 163

andreklassinger som deltok i studien. I studien ble barnas språkferdigheter kartlagt med ordforklaringsoppgaven fra WISC-III. Avkodingsferdighetene ble kartlagt ved hjelp av *The Test of Word Reading Efficacy – TOWRE*, og de benyttet *the Neale Analysis of Reading Ability - NARA II* for å kartlegge leseforståelse. Som et resultat av undersøkelsen kom det frem at de tre gruppene har sammenlignbare avkodingsferdigheter, men at de minoritetsspråklige elevene skårer svakere enn de to andre gruppene på ordforråd og leseforståelse (Rygvold & Karlsen, 2017, s. 28).

1.2.7 Oppsummering – tidligere forskning

I alle de seks studiene jeg har presentert kommer det frem at minoritetsspråklige elever, i større grad enn majoritetsspråklige elever, har utfordringer med forståelse. Dette gjelder både når det kommer til forståelse av enkeltord og uttrykk, men også forståelse av teksten som helhet. Det kommer også frem at forståelsen ofte er svakere hos minoritetsspråklige elever, til tross for at elevene både behersker norsk godt og har gode avkodingsferdigheter.

Forskningen jeg har hentet frem er foretatt i ulike tidsperioder. Henholdsvis i 1992, 1998, 2001, 2004, 2010 og 2017. Vi kan derfor si at vi løpet av denne tidsperioden, står ovenfor flere av de samme utfordringene når det kommer til minoritetsspråklige elever, knyttet til både ordlæring, ordforståelse, leseferdigheter og leseforståelse. Samtidig ser vi at noen av studiene også har motstridende resultater. Dette gjelder studien til Laufer (1992) og studien til Lervåg og Aukrust (2010). Der hvor det hos Laufer (1992) kommer frem til at høy eller lav leseforståelse *ikke* er et direkte resultat av størrelse på ordforråd, kommer Lervåg og Aukrust (2010) frem til at ulik kompetanse i leseforståelse fullt ut kan forklares fra forskjeller i ordforrådet.

1.3 Begrepsavklaring: Andrespråklig eller minoritetsspråklig – og noen forkortelser

Når det kommer til elever som har en annen språkbakgrunn enn norsk, er det flere betegnelser som benyttes. Betegnelsene som ofte diskuteres er *minoritetsspråklige elever*, *fremmedspråklige elever* og *andrespråklige elever*. I denne delen vil jeg derfor gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å benytte betegnelsen *norsk som andrespråk* eller *andrespråklige elever* videre i denne oppgaven. Redegjørelsen vil foregå ved å se på ulike definisjoner av begrepene.

I Meld. St. 6 (2012 – 2013) *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap* blir flere av betegnelse definert. Disse begrepsdefinisjonene har også blitt brukt som utgangspunkt for Utdanningsdirektoratet (2016) i deres arbeid med å lage en begrepsoversikt. I Stortingsmeldingen defineres begrepene på følgende måte:

Minoritetsspråklig: «I grunnskole og videregående opplæring defineres elever fra språklige minoriteter som elever med annet morsmål enn norsk og samisk.» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49).

Fremmedspråk: «Et språk som ikke er en persons førstespråk og som vedkommende lærer eller har lært utenfor miljøer hvor det er i allmenn bruk som dagligspråk.» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49).

Andrespråk: «Språk som en person ikke har som førstespråk, men som vedkommende lærer eller har lært i et miljø der det er i allmenn bruk som dagligspråk.» (Meld. St. 6 (2012-2013), s. 49).

Monsen og Randen (2017) forklarer også begrepene *fremmedspråk* og *andrespråk*. De forklarer at et andrespråk som regel læres etter at en person har etablert førstespråket sitt, noe som vil si at innlæreren allerede kan kommunisere på ett (eller flere) språk når innlæringen av et nytt språk begynner (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Om fremmedspråk sier de:

Når barn med et felles morsmål lærer et nytt språk via undervisning, slik som norske barn lærer engelsk på skolen, betegnes dette som et *fremmedspråk*. Det er hovedsakelig læringskonteksten som skiller mellom andrespråk og fremmedspråk. (Monsen & Randen, 2017, s. 11)

Gujord (2023, s. 15) forklarer andrespråk som «[...] en betegnelse for alle språk man tilegner seg etter førstespråket.». Når det kommer til minoritetsspråk og minoritetsspråklig fremhever hun at dette er knyttet til språkets status i samfunnet (Gujord, 2023, s. 32). I dette ligger det at språket som brukes av majoriteten i samfunnet er et *majoritetsspråk*, mens språket som brukes av en liten gruppe i samfunnet er et *minoritetsspråk*.

Ved å ta utgangspunkt i disse definisjonene så jeg det mest hensiktsmessig å skulle bruke betegnelsen *norsk som andrespråk*. Elevene jeg bruker som utgangspunkt for undersøkelsen lærer eller har lært norsk i et miljø hvor norsk er i allmenn bruk. Betegnelsen *språklig minoritet* kunne også vært brukt, uten at dette ville blitt direkte feil. Dette sier jeg med utgangspunkt i definisjonen om at minoritetsspråklige elever er elever som har et annet

morsmål enn norsk og samisk. Det som derimot utelates i denne definisjonen, er innlæringen av et nytt språk. Betegnelsen språklig minoritet sier dermed at eleven snakker et språk som skiller seg fra majoritetsspråket, men ikke at eleven lærer eller har lært et nytt språk. Samtidig er *minoritet* en term som sier noe om statusen et språk har i et samfunn, og dette er ikke sentralt i min studie. På bakgrunn av dette mener jeg derfor at *norsk som andrespråk* er betegnelsen som passer best å bruke i forhold til min studie.

1.3.1 Forkortelser

I enhver tekst kan det være nyttig å bruke forkortelser, som en praktisk forenkling av lange ord og uttrykk. Her vil jeg derfor forklare og diskutere hvilke forkortelser jeg mener er mest hensiktsmessige å bruke i min oppgave. Jeg vil finne forkortelser for *norsk som andrespråk* og *norsk som førstespråk*.

En av de mest utbredte forkortelsene for *førstespråk* og/eller *morsmål* er termen S1 (også kalt L1). S1 kan knyttes til og brukes som en term for både førstespråk og morsmål, uavhengig av definisjon. Det er derimot vanlig å si at S1 er det språket som en taler best, og som derfor har størst påvirkning i prosessen med å lære et nytt språk (Steien, 2021, s. 31). En av de mest utbredte forkortelsene for *andrespråk* er termen S2 (også kalt L2). S2 brukes som et samlebegrep på språk som er lært etter S1. Med tanke på at termene S1 og S2 er de mest utbredte, kan det tenkes at det hadde vært naturlig for meg å benytte disse. Det foreligger derimot et diskusjonsmoment knyttet til termene, som jeg mener er av betydning. Det er i den forstand at i bruken av S1 og S2, så foreligger det en fastsettelse av læringstidspunkt. Når man signaliserer at et språk er S2, signaliserer man nemlig at det er lært etter S1. Språklæring trenger derimot ikke å foregå på denne måten, da man også kan lære og utvikle ulike språk samtidig. Her snakker jeg om det vi kaller for suksessiv og simultan språklæring, et skille jeg kommer tilbake til i oppgavens teoridel.

På bakgrunn av dette har jeg derfor ikke valgt å bruke termene S1 og S2, men NOA og NOF. NOA står for norsk som andrespråk og NOF står for norsk som førstespråk. Forkortelsene er ikke tillagt noe ytterligere betydning.

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet presenterer jeg de teoretiske tilnærmingene som er relevante for oppgaven. Kapittelet består av seks hoveddeler: lesing, leseforståelse, ord, ordforståelse, lærebøker og andrespråklæring.

2.1 Lesing

I dette delkapittelet beskriver jeg hva lesing er, og gjør rede for ulike teorier og stadieteorier knyttet til lesing. I gjennomgangen vil jeg støtte meg på Gough og Tunmer (1986), Kulbrandstad (2022), Roe og Blikstad-Balas (2022) og Bjerke og Johansen (2017). Dette delkapittelets relevans ligger i at studien baserer seg på lesing av læreboktekster. Samtidig står både leseforståelse og ordforståelse i sammenheng med lesing, og ofte vil dette være faktorer som både påvirker og er avhengig av hverandre. Det å ha en grunnleggende oppfatning av hva lesing er, er derfor nødvendig for å kunne snakke om både lese- og ordforståelse. I tillegg baserer utvalget for denne undersøkelsen seg på elever som befinner seg i den andre delen av leseopplæringen. Hva dette innebærer, vil bli forklart i løpet av delkapittelet.

2.1.1 Hva er lesing?

Å definere hva lesing er, er ingen enkel oppgave. Lesing er et komplekst begrep. Begrepet forklares og defineres derfor ofte ved å se på hva lesing *innebærer*. Ofte brukes formelen *lesing = avkoding x forståelse x motivasjon* for å definere hva lesing er (se f.eks. Bjerke & Johansen, 2017). Uavhengig av om definisjonen opptrer som en formel, er det vanlig å forklare begrepet lesing ved å si at lesing både består av avkoding og forståelse (se f.eks. Kulbrandstad, 2022; Roe & Blikstad-Balas, 2022). Formelen har sitt opprinnelige utgangspunkt i Gough og Tunmer (1986): «To clarify the role of decoding in reading and reading disability, a simple model of reading is proposed, which holds that reading equals the product of decoding and comprehension.» (Gough & Tunmer, 1986, s. 6). Motivasjon er ikke her en del av formelen, men har i senere tid blitt lagt til (Bjerke & Johansen, 2017, s. 110). Formelen formidler at avkoding er en avgjørende del av det å kunne lese. Avkoding er den tekniske komponenten i lesingen, og omhandler sammenhengen mellom fonem og grafem. I tillegg sier formelen at forståelse er viktig for å kunne lese, altså det å finne mening og forstå det man leser. Den siste komponenten er motivasjon. Motivasjon regnes som en viktig

drivkraft for å lese ofte og mye. Dette er avgjørende både for at avkodingen skal bli automatisert og for at leseforståelsen skal utvikles.

Selv om denne formelen har fått stor gjennomslagskraft, er det likevel viktig å huske på det som Gough og Tunmer (1986) sier, nemlig at det er en *simple model of reading*. Å ta utgangspunkt i denne formelen alene, er derfor ikke tilstrekkelig når jeg ønsker å forklare hva lesing er. En videre tilnærming til å utdype hva lesing er, er derfor å se på ulike teorier om lesing.

2.1.2 Teorier om lesing

Teorier knyttet til lesing blir gjerne delt inn i kognitive teorier, sosiokulturelle teorier og utviklingsorienterte teorier (Kulbrandstad, 2022). Gjennomgangen av teoriene vil være forholdsvis kort, da hensikten er å ytterligere supplere spørsmålet *hva er lesing?*. Først vil jeg gjøre rede for de kognitive teoriene, deretter de sosiokulturelle og til slutt de utviklingsorienterte teoriene.

De kognitive lese-teoriene tar utgangspunkt i at lesing kan beskrives som to delprosesser: (1) bokstavene må omformes til lyder og (2) teksten må forstås. De kognitive teoriene hviler på flere av de samme tankene som formelen for lesing slik den ble utviklet av Gough og Tunmer (1986), ved nettopp å beskrive lesing som et resultat av avkoding og forståelse. Her ses lesing på som en individuell prosess, og det er primært den indre leseprosessen som er av interesse (Kulbrandstad, 2022, s. 54).

I de sosiokulturelle lese-teoriene er fokuset rettet mot de sosiale og kulturelle omgivelsene som lesingen foregår i, og man er opptatt av hvordan forskjellige sosiale og kulturelle vilkår bidrar til å bestemme hvordan vi bruker lesing (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 35; Kulbrandstad, 2022, s. 54). Istedenfor å se på lesing som en individuell prosess, ser man her på lesing som bruk i naturlige situasjoner. Innenfor de sosiokulturelle teoriene er *literacy* et viktig begrep. Begrepet ble først forstått som evnen til å kunne lese og skrive, og det ble sett på som en kognitiv kompetanse man enten hadde eller ikke hadde. De sosiokulturelle teoriene har derimot avløst kognitive tilnærminger, og *literacy* blir i dag ofte koblet til det å kunne beherske og bruke ulike tekster i forskjellige situasjoner i dagliglivet (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 36; Veum & Skovholt, 2020, s. 13).

Utviklingsorienterte teorier forklarer lesing som en ferdighet som utvikler seg. Dette handler i stor grad om at hva det vil si å kunne lese, vil variere avhengig av hvilket stadium du befinner deg på. Flere modeller er utarbeidet for å beskrive nettopp dette. En kjent modell er utviklet av den amerikanske forskeren Jeanne Chall (1983). Her beskrives lesingen i seks stadier.

Modellen beskriver leseutviklingen på følgende måte:

- Førlesing/pseudolesing (Prereading): 1/2-6 år
- Begynnende lesing og avkodning (Initial Reading, or Decoding): 6-7 år
- Stadfesting og flyt (Confirmation, Fluency, Ungluing from Print): 7-8 år
- Lese for å lære nytt (Reading for Learning the New): 9-14 år
- Lese med ulike synspunkt (Multiple Viewpoints): 15-17 år
- Lesing som konstruksjon og rekonstruksjon (Construction and Reconstruction – A World View): 18+ år

(Chall, 1983, s. 13-23)

Ved å se på de ulike teoriene knyttet til lesing, fremheves det ytterligere at lesing er et komplekst begrep. De ulike teoriene bidrar til å belyse ulike sider av hva det vil si å *lese*: som en kognitiv aktivitet, en sosial aktivitet og en aktivitet i utvikling (Kulbrandstad, 2022, s. 69).

2.1.3 Den første og den andre leseopplæringen

I dette underkapittelet vil jeg hente opp tråden fra det jeg sa innledningsvis om at utvalget av elever i min undersøkelse befinner seg i den andre delen av leseopplæringen. Her skal jeg derfor gjøre rede for hva som skiller den første og den andre leseopplæringen.

Den første leseopplæringen handler i stor grad om å beherske de tekniske komponentene ved lesing, altså å både bli i stand til å avkode og å automatisere avkodingen. Bjerke og Johansen (2017, s. 112-119) peker på to faktorer som er spesielt viktig for den første leseopplæringen.

Det er: (1) å trene fonologisk bevissthet og (2) å sette sammen bokstav og bokstavlyd.

Fonologisk bevissthet handler om å høre hvilke lyder talespråket er satt sammen av. Her skal man blant annet bli i stand til å oppdage sammenhengen mellom språklyder og bokstaver, noe som er viktig for å knekke lesekoden. Å sette sammen bokstav og bokstavlyd, handler om at man skal bli i stand til å automatisere forholdet mellom fonem og grafem. Det er først når man har klart dette at avkodingen blir automatisert og lesekoden kan knekkes.

Den andre leseopplæringen baserer seg på opplæringen som foregår etter at eleven har knekt lesekoden. I den andre leseopplæringen handler det ikke bare om å lære å lese, men å bli i stand til å bruke lesingen for å lære. Utvikling av leseforståelse og lesestrategier er derfor viktige ferdigheter. Leseforståelse vil bli omtalt i neste delkapittel, men når det gjelder lesestrategier, sier Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 99) at det er en betegnelse som kan brukes om alle tiltak som lesere setter i verk for å fremme forståelsen. På denne måten blir det klart at det foreligger en sammenheng mellom lesestrategier og leseforståelse. Eksempler på lesestrategier kan være alt fra å aktivere forkunnskaper, bedrive nærlesing, notere nøkkelord eller bruke BISON-overblikk. Å mestre den andre leseopplæringen dreier seg i stor grad om å utvikle bevissthet rundt egen leseprosess, kunnskap om strategier, og evne til å bruke strategiene på en god og adekvat måte.

2.2 Leseforståelse

Som det kommer frem i forrige delkapittel, er leseforståelse en faktor som står i sterk sammenheng med lesing. Leseforståelse er også en viktig komponent i denne oppgaven, da jeg blant annet ønsker å undersøke hvordan elever forstår læreboktekster. I dette delkapittel skal jeg derfor se på hva leseforståelse innebærer og hvilke faktorer som påvirker leseforståelsen. I gjennomgangen vil jeg hovedsakelig ta utgangspunkt i Roe og Blikstad-Balas (2022) og Snow (2010).

Leseforståelse kan defineres som å utvinne og skape mening ved å interagere med og engasjere seg i skrevet tekst, noe som kan sies å være nøkkelen til å få kunnskap, informasjon eller opplevelser i møte med ulike tekster (Grøver & Bråten, 2021, s. 15; Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). Leseforståelse ble definert i 2002 av Reading Study Group, og definisjonen har senere ledet til en hyppig referert modell for leseforståelse. Definisjonen lød som følger: «the process of simultaneously constructing and extracting meaning through interaction and engagement with print.» (Snow, 2010, s. 413). Det definisjonen belyser, er at leseforståelse består av tre dimensjoner: teksten, leseren og aktiviteten, alle definert innenfor en sosiokulturell kontekst. I likhet med lesing, så er leseforståelse et komplekst fenomen. Det er derfor både flere måter å definere leseforståelse på, og det finnes flere faktorer som er med på å påvirke leseforståelsen. Videre vil jeg derfor presentere noen av de faktorene som er av relevans for min oppgave.

Konsentrasjon, oppmerksomhet og hukommelse er viktige forutsetninger for leseforståelsen. Dette begrunnes i at konsentrasjon og oppmerksomhet er nødvendig for å klare å følge med på innholdet i teksten, og for å opprettholde tråden under lesing (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 25). Hukommelsen er viktig for at vi skal klare å huske det vi har lest, slik at det skapes en sammenheng i teksten. Med andre ord betyr det at dersom vi skal få en god forståelse av det vi leser, er det nødt til å etableres et utgangspunkt som legger til rette for god konsentrasjon og oppmerksomhet under lesingen.

Å kunne tolke og trekke slutninger er sentrale faktorer som påvirker leseforståelsen. Dette går ut på at leseren må tolke innholdet og skape sin egen forståelse av teksten, for at den skal kunne gi mening. Hvor vanskelig eller hvor enkel en tekst er å tolke, kan derimot variere. Det avhenger både av tekstens form og innhold, samt individuelle og kulturelle perspektiver (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 38; Snow, 2010, s. 414).

Tidligere kunnskaper og erfaringer er også faktorer som påvirker leseforståelsen. Ulike lesere kan nemlig tolke og forstå tekster ulikt, avhengig av tidligere kunnskaper og erfaringer. Bakgrunnskunnskaper og tidligere erfaringer blir av flere trukket frem som avgjørende for å få frem en vellykket forståelse av teksten (se f.eks. Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 31; Snow, 2010, s. 413). Snow (2010, s. 413-414) peker derimot på at det å aktivere forkunnskaper, kun er til nytte dersom leseren allerede har god forståelse av ordene i teksten. I tidlig leseopplæring, eller for elever som har utfordringer med lesing og leseforståelse, er man nødt til å vektlegge betydningen av å først forstå ordene i teksten:

[...] in early reading instruction and/or in remediation for struggling readers tend to emphasize issues related to reading and understanding the words in the text because that is where beginning readers encounter comprehension challenges, and it is often (though not always) the reason struggling readers do not comprehend well. (Snow, 2010, s. 414).

2.3 Ord

Ord er et sentralt element i min oppgave. I dette delkapittelet vil jeg presentere teoretiske tilnærminger som jeg mener er relevante for hvordan fenomenet «ord» behandles i min undersøkelse og oppgave. Delkapittelet vil fokusere på hva et ord er, sammenhengen og forskjellene på ord og begrep, inndeling av ordforrådet, ord og morfologi og hverdagspråk og

skolespråk. I gjennomgangen vil jeg hovedsakelig støtte meg på Golden (2022), supplert med andre teoretikere som blant annet Bloomfield (1984) og Faarlund, Lie og Vannebo (1997).

2.3.1 Hva er et ord?

Å forsøke å definere eller forklare hva et *ord* er, kan tenkes å være ganske enkelt. Alle har nemlig en oppfatning av hva et ord er, og vi både omgir oss med og bruker mange ord hver eneste dag. Når man derimot ser på faglitteraturen på området, blir det fort klart at det å definere ord ikke er like ukomplisert som man kan tenke seg.

I innføringsbøker i språkvitenskap og andre bøker på fagfeltet står det ofte at ordet er den minste enheten som kan utgjøre et setningsledd (Golden, 2022, s. 23). Det som derimot kan gjøre en slik definisjon problematisk, er at den forutsetter at mottakeren har en viss kunnskap på feltet. Eksempelvis forventes det at mottakeren vet hva et setningsledd er. Ifølge Golden (2022, s. 23) er en tilsynelatende grei definisjon at «ord er det som står mellom to blanke tegn i en tekst.». Også Bloomfield (1973) definerer *ord*. Han sier at «et ord er den minste meningsfulle enheten i språket som kan stå alene.» (Bloomfield, 1973; Golden, 2022). I fremleggelsen av disse definisjonene er det viktig å fremheve at det som med alle definisjoner kan finnes utfordringer. I Goldens definisjon er en utfordring knyttet til at ord som *i dag* og *til stede* vil betraktes som to ord. Når det gjelder definisjonen til Bloomfield, er det en utfordring at den ikke tar høyde ord som aldri vil forekomme alene i en tekst. Dette gjelder for eksempel infinitivmerket *å*. Det å skulle finne én definisjon som favner alle de ulike kategoriene av ord som skal inngå i definisjonen, kan altså være både utfordrende og problematisk. Som på mange andre områder er det derfor hensiktsmessig å velge en definisjon som er best egnet til det den skal brukes til. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til Golden (2022). Årsaken er at denne definisjonen forklarer og favner de ordene som er til stede i tekstutvalget som brukes i undersøkelsen. Definisjonen fungerer derfor som utgangspunkt for senere fremleggelse av blant annet antall ord i tekstutvalget.

2.3.2 Ord og begrep

Uavhengig av definisjon kan et ord også forklares ut fra ordets tekniske komponenter eller tekniske sider. Denne forklaringen kan virke supplerende til definisjonene, og er også relevant bakgrunnskunnskap i arbeid med forståelse av definisjonene. Et ord har nemlig to sider, en innholdsside og en formside (Golden, 2022, s. 16). Ordets innholdsside viser til ordets

betydning og mening. Ordets forside viser til ordets form og oppbygning, som da er lyder eller bokstaver ordet består av.

Ord er nært beslektet og blir ofte brukt sammen med *begrep*. Et begrep er de ideene eller fornemmelsene vi har fått når vi har kategorisert ting sammen. Begreper er knyttet til innhold. Ord og begrep er derimot ikke det samme. Et ord er egentlig bare det muntlige og/eller skriftlige navnet på en ting eller et fenomen, som for eksempel stol. Ord er derfor i teorien de navnene som vi har tildelt ulike ting eller fenomener. Ordets form er i utgangspunktet helt tilfeldig. Et begrep viser derimot til det innholdet og meningen som ordet refererer til. I eksemplet ovenfor vil derfor ordet være *stol*, mens begrepet viser til et møbel som er beregnet for å sitte på. Skillet mellom ord og begrep kan skape forvirring. Jeg sa nemlig tidligere at et ord har en innholdsside, og at innholdssiden viser til ordets betydning og mening. Videre sa jeg at det er begrepene som viser til det innholdet og meningen som ordet refererer til. For å presisere dette, kan vi skille mellom to typer ord. Det er «ordentlige» ord og nonsensord (Golden, 2022, s. 16). Nonsensordene, som for eksempel *fisp*, har ingen betydning. De «ordentlige» ordene, som for eksempel *stol*, har en betydning. Dette skyldes at ordet *stol* har blitt brukt om en kategori av et folk i et språksamfunn, derfor identifiseres den med kategorien og det etableres en forståelse av ordet. Målet er derfor å få frem at *ord* både brukes om en form med og uten innhold, mens *begreper* brukes kun om en form med innhold (Golden, 2022).

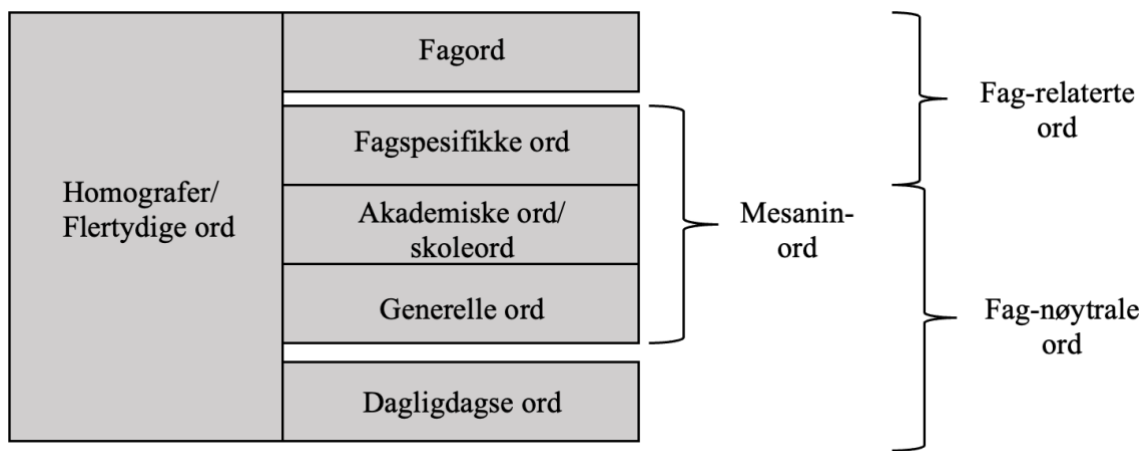
2.3.3 Inndeling av ordforrådet

Ulike ord har ulike egenskaper, som gjør at de både opptrer forskjellig og brukes i ulike sammenhenger. Dette gjør at vi har behov for å dele inn ordene i ulike ordgrupper eller ordkategorier. Ordforrådet i norsk kan deles inn på mange måter. Det kan deles inn i ordklasser, samtidig som inndelingen kan være basert på formkriterier, brukskriterier, sjangerkriterier, semantiske kriterier eller være en blanding av flere typer kriterier (Golden, 2022, s. 38). I dette underkapittelet vil jeg derfor presentere og forklare de ulike ordgruppene og ordkategoriene som er av relevans for denne oppgaven, og særlig i forhold til læreboktekster. Underkapittelet vil i hovedsak ikke ta for seg de morfologiske aspektene knyttet til ord, da disse vil bli gjennomgått i et senere underkapittel. Den teoretiske tilnærmingen vil hovedsakelig ta utgangspunkt i Golden (2022) og Budal (2018), supplert med Kjelaas (2022) og Monsen og Randen (2017).

Ordforrådet kan deles inn i *innholdsord* og *funksjonsord*. Innholdsordene er de ordene som har et innhold, eller en betydning. Typiske innholdsord peker på en handling, en entitet eller en egenskap, og er som oftest substantiv, verb, adjektiv og adverb (Budal, 2018, s. 108). Et eksempel på et innholdsord i en tekst kan være *gikk*. Funksjonsordene viser til forholdet mellom innholdsordene i setningen. Funksjonsordene er likevel ikke helt uten innhold, da de ofte blant annet fremhever relasjoner, tid og årsak. Typiske funksjonsord er pronomener, determinativer, konjunksjoner, subjunksjoner og preposisjoner (Budal, 2018, s. 108). Eksempler på funksjonsord er *det*, *i* og *da*. I en tekst vil vi både finne en mengde innholdsord og funksjonsord. På mange måter kan vi si at det er innholdsordene som gir teksten mening. Dersom vi leser en tekst hvor innholdsordene er fjernet, vil det være umulig å si hva teksten handler om. Dersom vi leser en tekst uten funksjonsord, vil det derimot fortsatt være mulig å forstå ganske mye av teksten, da vi i mange tilfeller kan gjette oss til funksjonsordene som mangler. Inndelingen er derfor viktig og relevant for å beskrive møtet med læreboktekster. For at elevene skal være i stand til å forstå teksten, er de nødt til å kjenne til og forstå innholdsordene som opptrer.

Vi kan også dele inn ord etter hvor frekvente de er. Da skiller vi ofte mellom *høyfrekvente* og *lavfrekvente* ord. Høyfrekvente ord er ord som opptrer hyppig, mens lavfrekvente ord er ord som opptrer mindre hyppig eller sjeldent. Uavhengig av situasjonen vi befinner oss i, er det viktig at vi har kjennskap til de høyfrekvente ordene. Hvilke ord som regnes som høyfrekvente og lavfrekvente kan derimot variere, noe som er en viktig forutsetning når jeg snakker om disse ordkategoriene. Vi kan for eksempel finne høyfrekvente og lavfrekvente ord i et språk og et språksamfunn, i en tekst, eller på en annen aktuell arena, som for eksempel på fotballbanen. Årsaken til at jeg ønsker å fremheve dette, er fordi ord som er høyfrekvente i en tekst, ikke nødvendigvis er høyfrekvente i dagligtalen. Jeg vil bruke teksten jeg har valgt som utgangspunkt for undersøkelsen som eksempel. Teksten handler om sjangre, og derfor er *sjanger* naturligvis et høyfrekvent ord i teksten, og elevene vil møte ordet mange ganger når de leser teksten. Dette betyr derimot ikke at *sjanger* er et allment kjent ord for elevene, og i dagligtalen ville det nok heller blitt kategorisert som et lavfrekvent ord. Poenget er at i tekster, kan vi være nødt til å forholde oss til en annen inndeling av høyfrekvente og lavfrekvente ord enn det man er kjent med fra dagligtalen. Både høyfrekvente og lavfrekvente ord i en tekst kan derfor trenge ekstra forklaring, for at innholdet skal bli forståelig.

Avsnittet over bringer meg videre til *fagord*. Fagord eller fagspesifikke ord er spesifikke ord og uttrykk fra et gitt fag- og kunnskapsområde. Fagordene kan i mange tilfeller være lite frekvente, lite konkrete og selvforklarende, og de kan ha latinsk eller gresk opphav (Kjelaas, 2022, s. 95). I tillegg til fagord har vi også *førfaglige* ord. Dette er lavfrekvente ord, som ikke betraktes som fagord, og som derfor ofte ikke blir forklart i fagene (Monsen & Randen, 2017, s. 84). Golden (2022) kaller de førfaglige ordene for *mesaninord*, og har utviklet en figur som viser utviklingen av ordforrådet på et andrespråk, men som også gir en oversikt over hovedinndelingen mellom fagrelaterte og fagnøytrale ord:



Figur 2.1: Goldens modell for utviklingen av ordforrådet på et andrespråk (Golden, 2022, s. 123)

Figurer viser at vi kan dele ord inn i fagord, fagspesifikke ord, akademiske ord/skoleord, generelle ord og dagligdagse ord. Mesaninordene utgjør både fagspesifikke ord, akademiske ord/skoleord og generelle ord. Videre ser vi at fagord og fagspesifikke ord til sammen utgjør fagrelaterte ord, mens akademiske ord/skoleord, generelle ord og dagligdagse ord utgjør de fagnøytrale ordene.

2.3.4 Hverdagsspråk og skolespråk

Alle grupperingene av ord som jeg har snakket om frem til nå, inngår i en større språklig sammenheng, som kan ses på som skillet mellom hverdagsspråk og skolespråk. Ulike ord opptrer nemlig ofte i ulike sammenhenger og vi møter ulike ord avhengig av hvilken situasjon vi befinner oss i. Et vanlig skille går derfor mellom det vi kan kalle hverdagsspråk og skolespråk. I hverdagsspråket finner vi ord som vi vanligvis benytter daglig i hverdagen.

Skolespråket inneholder derimot både fagord og akademiske ord som ikke opptrer like hyppig i hverdagslige situasjoner. Ofte kalles dette også for akademisk språk.

Skolespråket eller det akademiske språket kan for mange elever oppleves som utfordrende. Ifølge Thurmann-Moe (2013, s. 89) består det akademiske språket av mer kompliserte setningsstrukturer og en mer avansert argumentasjon. Ordbruken består ofte av fagspesifikk terminologi, samtidig som dagligdagse ord erstattes av mer sofistikerte synonymer. Denne bruken av språket kan føre til variasjon og rikdom i teksten, men den kan også bidra til å øke tekstenes kompleksitet.

Men hvorfor er det egentlig slik at vi på skolen har en annen måte å bruke språket på, og hvorfor eksisterer det et skille mellom skolespråket og hverdagspråket? I forsøket på å gi en forklaring på dette, vil jeg trekke frem *diskursteori*. Jeg vil her ta utgangspunkt i Gee (1989, s. 7) som sier at: «A Discourse is a sort of “identity kit” which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular role that others will recognize.» Med andre ord kan vi si at diskurs blant annet gir handlinger, språk og oppførsel mening i sosiale kontekster. Ifølge Gee (1998, s. 7) må diskurs tilegnes og læres. Ofte skiller vi mellom primær og sekundær diskurs. Primærdiskurs tilegnes ofte i hjemmet, i samhandling med familie og venner. Primærdiskursen er den første diskursen vi bruker for å forstå verden og samhandle med andre (Gee, 1998, s. 7). Sekundærdiskurs tilegnes på andre sosiale arenaer utenfor hjemmet. Dette er arenaer som kan kreve en eller flere andre diskurser. Et eksempel på en sekundærdiskurs er den akademiske diskursen som vi tilegner oss på skolen. I den akademiske diskursen ligger det blant annet en måte å lese, skrive og kommunisere på som oppfattes som typiske for skolen. På denne måten blir skolen en egen sosial kontekst, som stiller krav til at vi må tilpasse, tilegne og lære oss det som er gitt innenfor skolen som sosial kontekst. En mulig forklaring på hvorfor hverdagspråket skiller seg fra skolespråket, kan derfor være at språket inngår i to ulike diskurser som stiller ulike forventninger til språk og språkbruk.

2.3.5 Ord og morfologi

Når vi snakker om ord, er det relevant å snakke om ord og morfologi. Morfologi kan også kalles ord-, bøynings- eller formlære, og studerer hvordan ord er bygget opp og blir dannet av mindre enheter (Budal, 2018, s. 100). I dette underkapittelet vil jeg fremheve de morfologiske

aspektene knyttet til ord som er relevante for min studie. Dette vil hovedsakelig dreie seg om avledninger og sammensetninger.

Ifølge Faarlund, Lie og Vannebo (1997, s. 53) kan avledninger og sammensetninger forklares på følgende måte:

Mange ord er avledet av eller satt sammen av andre ord. En avledning er et ord som er dannet av et annet ord ved hjelp av et *avledningsaffiks*. Et eksempel er ordet *huslig*, som er avledet av ordet *hus*. Affikset kan settes først i ordet og kalles *avledningsprefiks*, eller det kan legges til i slutten av ordet og kalles da et *avledningssuffiks*. Når et ord er satt sammen av to selvstendige ord, er det derimot en sammensetning. Et eksempel er ordet *husbåt* som er satt sammen av ordene *hus* og *båt*. (Faarlund et al., 1997, s. 53).

Å skille mellom avledning og sammensetninger er ikke alltid like enkelt. Ovenfor viste jeg til at avledninger er ord som er dannet ved hjelp av et avledningsaffiks, mens sammensetninger er ord som er satt sammen av to selvstendige ord. På denne måten kan skillet virke nokså tydelig. Utfordringene ligger derimot i møte med ord av fremmed opphav, samt å skulle bestemme hva som er et eget ord i norsk (Faarlund et al., 1997, s. 59).

I denne oppgaven vil hovedfokuset ligge på sammensetninger, også kalt sammensatte ord. Årsaken til at fokuset legges på sammensetninger, vil komme frem og bli belyst i presentasjonen av funnene. Videre vil jeg derfor ytterligere forklare hva sammensetninger er, og i tillegg fremheve noen relevante aspekter ved sammensetninger knyttet til forståelse.

En sammensetning består av to deler eller ledd, hvor det første leddet kalles *forledd* og det siste *etterledd*. Forleddet er som oftest en ubøyd form av ordet, mens etterleddet bestemmer vanligvis hvilken ordklasse det sammensatte ordet hører til (Faarlund et al., 1997, s. 61). Vi har mange ulike typer sammensetninger. De aller fleste sammensetningene er determinative. Det betyr at etterleddet gir hovedbetydningen til sammensetningen, mens forleddet avgrenser eller modifierer betydningen til etterleddet (Faarlund et al., 1997, s. 62). Et eksempel er ordet *lenestol*. Ordet *lenestol* viser til en stol (etterleddet er *stol*), og forleddet *lene-* forteller hva slags stol det er.

For å forstå betydningen til en sammensetning er vi nødt til å ha kunnskap om ordene sammensetningen består av. Likevel, selv om vi kjenner til ordenes betydning, er det ikke gitt

at man forstår sammensetningen. Sammensetninger kan nemlig både være *gjennomskuelige* og *leksikaliserte*. I en gjennomskuelig sammensetning kan vi slutte oss frem til betydningen fra betydningen til de delene ordet er satt sammen av (Faarlund et al., 1997, s. 56).

Eksempelvis kan ordet *svømmebriller* leses ut fra betydningen til delene ordet er bygget opp av. Ordet består av de to ordene *svømme* og *briller*, og viser til briller som brukes når man svømmer. Når en sammensetning ikke kan leses ut av de delene ordet er sammensatt av, er sammensetningen *leksikalisert*. Ordet har da fått en tillagt betydning, som er mer eller mindre uavhengig av betydningen til de enkelte delene, og den som bruker ordet må lære betydningen (Faarlund et al., 1997, s. 56). Et eksempel på dette er ordet *blåklokke*. Ordet er satt sammen av *blå* og *klokke*, men brukes som oftest om en blomst og ikke om en klokke som er blå. De leksikaliserte sammensetningene er derfor eksempler på ord som kan være utfordrende for elever i møtet med tekster, nettopp fordi betydningen av sammensetningen må være lært eller kjent.

Dette med gjennomskuelige og leksikaliserte sammensetninger kan også knyttes til polysemi. Polysemi er et fenomen der et språklig uttrykk innehar to eller flere beslektede betydninger (et eksempel er adjektivet *frisk*, som kan bety *ny*, *sunn*, *livlig*, *dristig*, *forfriskende*) (Falkum, 2014, s. 307). Forklart på en annen måte kan vi si at betydningen av et ord smitter over til å også gjelde andre betydninger, og vi får en betydningssmitte. Satt på spissen kan vi nærmest vi at alle ord er polysemer, ettersom det vil være mulig å finne flere betydninger og synonymer til nærmest ethvert ord. Et annet sentralt aspekt ved polysemi er at det fremhever betydningen av kontekst. Ethvert ord kan nemlig få betydningen sin justert som et resultat av den språklige eller utenomspråklige konteksten det forekommer i (Falkum, 2014, s. 313). I møtet med en tekst er man derfor nødt til å bruke konteksten for å hente frem den aktuelle betydningen.

2.4 Ordforståelse og ordkunnskaper

Innledningsvis nevner jeg at det i problemstillingens begrep *forståelse* ligger et syn på forståelse som inkluderer både leseforståelse og ordforståelse. I dette delkapittelet vil jeg derfor gå nærmere inn på hva jeg legger i begrepet *ordforståelse*, og hva ordforståelse innebærer.

Betydningen i ordet *ordforståelse* kan simpelthen forstås ut ifra delene som ordet består av, *ord* og *forståelse*, altså det å forstå ord. Spørsmålet blir derimot mer komplekst når man snakker om hva det faktisk innebærer å forstå et ord. Monsrud (2013, s. 130) forklarer at ordforståelse handler om å kjenne innholdet i og betydningen av ordet på en slik måte at ordmeningen kan defineres. I tillegg må det også være en dybdeforståelse og en bevissthet rundt ord, som inkluderer kunnskap om både ordet og sammenhengen det opptrer i. Det innebærer blant annet å kjenne til assosiasjoner relatert til ordet, kjenne til bøyingsformer og kontekst ordet kan brukes i, og ha forståelse for mulige positive eller negative betydninger av ordet. Oppsummert handler dette om å kjenne til et ords innhold, form og bruk. Golden (2022, s. 69-70) supplerer denne forklaringen ved å dele inn i fire kategorier: formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap. Den formelle kunnskapen handler om å ha kjennskap til ordets form, hvordan det uttales, og hvordan det lyder. Den syntaktiske kunnskapen består i å kjenne til hvilke syntaktiske funksjoner ordet har i setningen. Den semantiske kunnskapen handler om å kjenne ordets betydninger i alle kontekster og kjenne til de kravene ordene stiller til andre ord. Den pragmatiske kunnskapen består i å vite hvilke sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger ordet brukes i, om det er et generelt ord eller et fagord, hva ordet assosieres med og å kjenne til ordenes kollokasjonsmuligheter.

Kunnskapen man har om ords betydning er både *lingvistisk kunnskap* og *encyklopedisk kunnskap* (leksikonkunnskap). Lingvistisk kunnskap tilsvarer «essensen i betydningen», mens encyklopedisk kunnskap tilsvarer mer «betydningstillegget» (Golden, 2022, s. 103). Denne kunnskapen kan sammenlignes med et skjema. Dette handler om at vi i møte med enkeltord vil aktivere skjemaene vi har for disse. Et eksempel er:

Hvis vi for eksempel leser en tekst hvor *en kjeller* er nevnt (*Hun skalv da hun gikk ned i kjelleren*), vil vi aktivere kjellerskjemaet vårt. Hvis beskrivelsen av en kjeller i teksten ikke passer med vårt kjellerskjema, vil vi enten overse forskjellen og muligens ikke helt forstå teksten (avhengig av hvor viktig stedet er i fortellingen) eller tilpasse vårt skjema slik at det også omfatter den nye typen kjeller som vi møter. (Golden, 2022, s. 102).

Denne typen kunnskap henger sammen med ordforståelse fordi den gjør at vi lagrer innholdssiden av ordet og det begrepet som ordene er knyttet til i et skjema. På denne måten blir vi videre i stand til å få frem bakgrunnskunnskap og gjøre eventuelle avgrensninger i møte med ord. Dette er nødvendig for å forstå ordene vi leser. Et eksempel på bakgrunnskunnskap kan være at *en bil* har fire hjul, det finnes mange forskjellige bilmerker,

og at man trenger førerkort for å kunne kjøre bil. Denne typen kunnskap brukes så til å avgrense *bil* fra for eksempel andre typer kjøretøy og til å velge ut det beste eksemplaret for en prototype (Golden, 2022; Taylor, 2003).

2.4.1 Stadier i ordkunnskaper

Grensen mellom det å forstå et ord og det å ikke forstå et ord kan være glidende. Ofte er det ikke nødvendigvis like enkelt å si at dette ordet forstår jeg, eller dette ordet forstår jeg ikke. Ordene gjennomgår nemlig forskjellige stadier fra det å være ukjent til å bli et ord som man forstår godt og kan bruke. Hvor mange stadier et ord gjennomgår kan i utgangspunktet sies å være uendelig. Likevel finnes det teorier som belyser dette, og grovt sett kan vi dele inn ordkunnskaper i fire stadier (Curtis, 2014; Golden, 2022):

Stadium 1: «Jeg har aldri sett/hørt ordet før.»

Stadium 2: «Jeg har sett/hørt det før, men jeg vet ikke hva det betyr!»

Stadium 3: «Jeg kjenner det igjen i en kontekst – det har med x å gjøre.»

Stadium 4: «Det ordet kan jeg.»

Inndelingen ovenfor fremstiller at et ord først går fra å være helt ukjent, til å bli et ord som du kjenner igjen formen på, men ikke vet hva det betyr. Deretter blir man i stand til å kjenne igjen ordet i en gitt kontekst, før man til slutt kan ordet. Denne inndelingen eller disse stadiene fremheves også i en teori som kalles form-use-meaning mappings (FUMM) (Rousse-Malpat & Verspoor, 2018, s. 57). Denne teorien handler om stadier et ord gjennomgår fra leksikalsk form til betydning. Først kjenner man til ordets form, før man deretter blir i stand til å bruke ordet, og til slutt forstår ordets betydning. Som vi ser, kan disse teoriene i stor grad kobles til hverandre. En naturlig sammenkobling vil være at stadium 2 i Curtis (2014) sin modell samsvarer med begrepet *form*. Stadium 3 samsvarer med begrepet *use* og stadium 4 samsvarer med begrepet *meaning*. I min studie har jeg tatt utgangspunkt i Curtis (2014) i utførelsen av oppgavearket. Dette legges frem i oppgavens metodedel. Siden mine stadier av ordkunnskaper skiller seg litt fra og ikke inkluderer alle stadiene til Curtis, vil samsvaret mellom stadieteorien og FUMMs se noe annerledes ut i min oppgave. Her vil stadium 1 knyttes til *form*, stadium 2 knyttes til *use* og stadium 3 knyttes til *meaning*. Dette skyldes at jeg ikke opererer med stadium 4.

Disse teoriene er interessante når man snakker om elevers ordforståelse og ordkunnskaper, fordi de fremhever aspektene rundt disse elementene. Et ord blir ikke her fremstilt som noe man enten kan eller ikke kan. Ordet fremstilles derimot som del av en ordlæringsprosess bestående av ulike stadier, noe som også belyser kompleksiteten av det å faktisk kunne et ord.

2.5 Lærebøker

Til nå har vi sett på det som handler om lesing, leseforståelse, ord og ordforståelse. Videre ønsker jeg derfor å rette fokuset mot et annet sentralt element i min studie, nemlig lærebøker. Fokuset i dette delkapittelet vil i hovedsak ligge på lærebokens tekster, hva som kjennetegner disse og hvilke utfordringer som knyttes til læreboktekstene.

2.5.1 Læreboka

I dag stilles det ikke noe krav til hvilke læremidler eller hvilke lærebøker som brukes i skolen. Dette er et resultat av at godkjenningsordningen for lærebøker ble opphevet våren 2000. Begrunnelsen for dette var at det var læreplaner og ikke lærebøker som skulle være styrende for undervisningen (Kverndokken, 2013, s. 66). På bakgrunn av dette stiller ikke opplæringsloven krav til hvilke læremidler som benyttes. Hva som regnes som læremidler blir derimot definert i opplæringslovens forskrift: «Med læremiddel meiner ein alle trykte, ikkje-trykte og digitale element som er utvikla til bruk i opplæringa. Dei kan være enkeltstående eller gå inn i ein heilskap, og dekkjer aleine eller til saman kompetansemål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.» (Forskrift til opplæringslova, § 17-1). Kravet som i dag stilles til lærebøker er med andre ord at de skal være bygget på kompetansemålene i læreplanen.

Ser vi på dagens skole, står fortsatt lærebøkene sterkt: «Skolens tekster er viktig og mektig litteratur. Hver dag leses lærebøker og andre skoletekster av ca. 800 000 mennesker. Hvert år bruker skolene i grunnopplæringen mer en 700 millioner kroner på lærebøker og andre læremidler [...]» (Skjelbred, 2019, s. 11). At lærebøkene står høyt på dagsordenen, er derfor ikke uten grunn. Det er derfor av relevans å både analysere, snakke om, diskutere og stille spørsmål til dagens lærebøker.

2.5.2 Læreboktekstenes karakteristik

I en lærebok finner vi en rekke ulike typer tekster, både med ulikt innhold og av ulike sjangre. Selv om lærebøkene består av en rekke ulike typer tekster, kan vi likevel finne flere trekk som ofte er felles og som karakteriserer læreboktekstene. I møte med læreboktekster er det derfor

viktig å ha kunnskap om hva som kjennetegner disse tekstene. Dette underkapittelet vil ta utgangspunkt i hva som karakteriserer språket i saktekster i lærebøkene, da det er dette som er relevant i forhold til studiens tekstutdrag.

For det første karakteriseres lærebøkens tekster ved bruk av språket, og tekstene kan ofte inneholde både lavfrekvente, fagspesifikke og førfaglige ord. Årsaken til dette er at tekstene skal være mest mulig informative, og bruk av slike typer ord gjør uttrykksmåten presis og nyansert (Maagerø, 2008, s. 83). Samtidig er tekstene ofte preget av informasjonstetthet (Maagerø 2008, s. 87; Monsen & Randen, 2017, s. 114). Dette dreier seg om at mye informasjon skal inn på begrenset plass, og mye informasjon blir derfor pakket sammen. Setningene blir meningstettede og fremstillingen fortettet. Dette er igjen med på å påvirke at bruken av både lavfrekvente, fagspesifikke og førfaglige ord blir hyppigere. Informasjonstetthet fører også til at informasjon som ikke regnes som strengt tatt nødvendig utelukkes. Et resultat blir at man forutsetter at leseren har nødvendige forkunnskaper. Informasjon som utelukkes kunne imidlertid hjelpet elevene med å tette kunnskapshull og til å sette informasjonen i sammenheng, slik at de hadde trengt mindre forkunnskaper (Monsen & Randen, 2017, s. 114).

I tillegg til språket er også selve grammatikken som brukes i læreboktekster viktig å fremheve. For når språket blir faglig og informasjonen pakkes, benyttes en rekke grammatiske verktøy. Nominaliseringer benyttes ofte i læreboktekster. En nominalisering er når et verb eller et adjektiv blir omgjort til et substantiv ved hjelp av et suffiks. Nominaliseringer brukes for å kunne konstruere fenomener språklig, og dermed også mye fagterminologi, og for å la fenomener utvikles som tema i fagtekster (Maagerø, 2008, s. 86). Læreboktekster består også ofte av mange sammensatte ord. Grunnen er først og fremst at vi benytter sammensetninger til å presisere og nyansere, samtidig som det er et uttrykk for både kreativ og effektiv språkbruk (Skjelbred, 2019, s. 123). På tross av at det både er kreativt og effektivt å ta i bruk sammensetninger, kommer det ikke uten utfordringer. Sammensatte ord kan nemlig ofte bli lange, uoversiktlige og vanskelige å lese (Skjelbred, 2019, s. 123).

Som vi ser, er det flere faktorer som er med på å prege fagtekstene i lærebøkene. Jeg har her sett på noen utvalgte trekk rundt bruken av ord. Ordene kan ofte være lavfrekvente, fagspesifikke og førfaglige. Tekstene preges ofte av informasjonstetthet, og grammatiske verktøy som nominaliseringer og sammensetninger er med på å øke tekstenes kompleksitet.

2.6 Andrespråklæring

Det siste elementet jeg ønsker å trekke frem knyttet til teoretisk grunnlag, er andrespråklæring. Delkapittelet vil først skissere noen teoretiske perspektiver knyttet til andrespråklæring. Deretter har jeg et avsnitt om ordforståelse på andrespråket. Det er mye å ta utgangspunkt i når man snakker om andrespråklæring, både teorier og teoretiske rammeverk, men gjennomgangen her vil derimot være forholdsvis kort fordi jeg ønsker å fokusere på det som er av relevans for min studie.

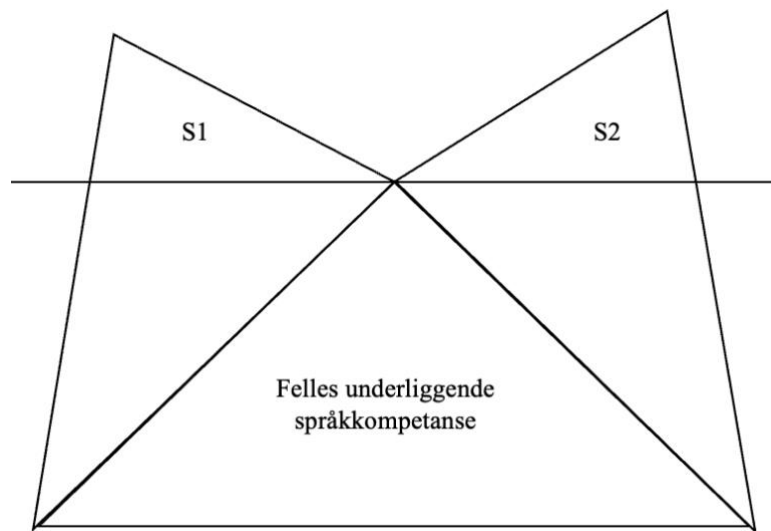
Det finnes flere ulike teorier og teoretiske rammeverk som tar for seg hvordan språklæring på andrespråket foregår. Språklæringsteorien kan grupperes på ulike måter. Et inndelingsgrunnlag er å ta utgangspunkt i det teoriene antar at det å lære et andrespråk primært dreier seg om. Vi skiller da her mellom (1) tilegnelse av et nytt sett av vaner for atferd, (2) tilegnelse av nye mentale ferdigheter eller (3) deltakelse i et nytt sosialt og kulturelt fellesskap (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Inndelingene kan gi et inntrykk av at det finnes svært ulike syn på hvordan språklæring foregår. Dette gjenspeiler også realiteten. Ofte er det nemlig slik at noen retninger prioriterer visse aspekter ved språklæringen, mens andre ses bort ifra. Inndelingsgrunnlaget ovenfor viser til ulike læringsteorier innenfor psykologien. Den første viser til et behavioristisk læringssyn, den andre til et kognitivt læringssyn og den tredje til et sosiokulturelt læringssyn (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). For å få et godt overblikk over hva språklæring faktisk innebærer, er vi derfor nødt til å ta utgangspunkt i flere teorier. Teoriene kan supplere hverandre, men de kan også være motstridende.

I hvilken rekkefølge språk tilegnes er ikke heller ikke gitt. Språklæringen kan enten være simultan eller suksessiv. Suksessiv språklæring er når en person først lærer ett språk, og etterfulgt begynner å lære et annet språk etter at grunnleggende ferdigheter i det første språket er etablert. Simultan språklæring er når en person lærer to eller flere språk samtidig, og viser også til språkutviklingen hos barn som utvikler flere førstespråk (Gujord, 2023, s. 25).

2.6.1 Ordforståelse på andrespråket

Å lære et språk innebærer også å lære en rekke ord. Når vi snakker om ordlæring på andrespråket, er det flere perspektiver å fremheve. Her vil jeg igjen bringe frem skillet mellom ord og begrep, og skolespråk og hverdagsspråk. Disse fenomenene er tidligere forklart i delkapittel 2.3, men vil i dette underkapittelet spisses inn mot andrespråkseleven.

Et sentralt element i ordlæring på andrespråket er ord versus begrep. Ofte vil nemlig mange andrespråksinnlærere ha god begrepsforståelse, men mangle norske ord (Kjelaas, 2022, s. 87). Dette skillet kan illustreres ved hjelp av Cummins sin isfjellmodell. Modellen viser hvordan flerspråklig kompetanse kan forstås på samme måte som et isfjell. Med et stort område under vannoverflaten, og to eller flere topper under vann.



Figur 2.2: Cummins isfjellmodell (Cummins, 2017, s. 140; Kjelaas, 2022, s. 88)

Toppene viser til språkene som inngår i det flerspråklige repertoaret. Det er denne delen av språkferdighetene som er synlig for andre. Toppene representerer overflatetrekk som uttale, språkspesifikk grammatikk og ordforråd (Cummins, 2017, s. 139). Delen under vannoverflaten er felles for toppene, og er derfor større enn de to toppene til sammen. Denne delen representerer den felles underliggende språkkompetansen som kompetansen til de to språkene hviler på, og er ikke knyttet til noe bestemt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34). I denne delen finner vi kognitive og språklige ferdigheter og kunnskap, som begrepsforståelse, metaspråklig bevissthet og kommunikative ferdigheter (Cummins, 2017, s. 140). Årsaken til at dette er av så stor betydning når vi snakker om ordlæring på andrespråket, er fordi det viser at begrepsforståelsen på mange måter er språkuavhengig. Om dette sier Kjelaas (2022, s. 89) at «[h]ar man forstått hva «fisk» er, har en forstått det uavhengig av om det heter «fisk», «fish» eller «peixe»». utfordringen er derfor ikke nødvendigvis begrepsforståelsen, men det manglende ordet på det nye språket. I forbindelse med innlæringen av et andrespråk er dette en faktor som det er viktig å ta høyde for, da man fort kan undervurdere begrepsforståelsen til disse elevene.

En videre faktor å ta hensyn til når vi snakker om ordlæring på andrespråket, er skillet mellom skolespråk og hverdagsspråk. Dette skyldes at skolespråket består av et svært spesialisert ordforråd (Kjelaas, 2022, s. 95). For det første kan fagord være utfordrende, altså spesifikke ord og uttrykk fra et gitt fag- og kunnskapsområde. Mange av disse ordene er lite frekvente, lite konkrete og lite selvforklarende. For elever med norsk som andrespråk kan dette være ekstra utfordrende, da de ofte er mindre eksponert for disse ordene enn majoritetspråklige elever.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke metodiske valg som ble tatt i forbindelse med gjennomføringen av studien. Kapittelet tar for seg design, utvalg, undersøkelsens oppbygning, reliabilitet og validitet og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Design

Min studie bygger på en kvantitativ metode. Kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, og gir oss mulighet til å foreta regneoperasjoner (Dalland, 2017, s. 52). For å ytterligere forstå hva kvantitativ forskning bygger på, og hvorfor denne metoden er relevant for min studie, ønsker jeg å fremheve noen grunnleggende prinsipper som forskningstradisjonen innenfor kvantitativ forskning bygger på. Disse grunnleggende prinsippene er hentet fra Tufte (2018, s. 17):

- Hensikten er å besvare spørsmål om hvordan virkeligheten er.
- Alle analyser er *forenklinger*. Forskningen har til hensikt å gi oversikten over de store linjene ved å tone ned det som oppfattes som uvesentlig detaljinformasjon.
- Kunnskap oppstår gjennom å sammenligne enheter og grupper av enheter som er ulike. På den måten får man vite om egenskaper varierer mellom grupper, og man har mulighet til å påvise mulige forklaringer på forskjellene.
- Det å studere sammenhenger mellom fenomener innebærer det samme som å lete etter *forskjeller*.
- Man analyserer *variasjon*. Forskning ser på hvordan og hvorfor egenskaper ikke er likt fordelt i alle grupper av enheter.

I tillegg til en kvantitativ metode, bygger studien på statistiske analyser. Årsaken til at jeg har tatt i bruk statistiske analyser, skyldes at det for meg ble den mest logiske og oversiktlige måten å behandle innsamlet materiale på. De statiske undersøkelsene som gjøres i studien gjøres ved bruk av ulike tabeller og diagrammer for å systematisere og fremstille funn. Diagrammene som brukes i oppgaven er stolpediagram, boksdiagram og linjediagram. Stolpediagram er en visuell fremstilling som kan brukes til å fremstille andeler, som for eksempel prosenter (Solbakken, 2019, s. 58-59). Et boksdiagram viser fordelingen av data i kvartiler, det forteller oss hvor stor spredning er det i datamaterialet, i tillegg til at det viser gjennomsnittsverdi og ekstremverdi («uteliggere»). Et linjediagram brukes for å fremstille data grafisk, og til å fremheve forbindelsen av dataene. Videre benyttes standardavvik i studien. Standardavvik viser det gjennomsnittlige avviket fra gjennomsnittet, og brukes derfor for å fremheve variasjonen i dataene. Standardavvik er et mål for sentraltendens som utnytter all informasjon vi har tilgjengelig, og er derfor et effektivt mål for spredning (Solbakken, 2019, s. 79-82). Til slutt benytter jeg meg også av faktorer knyttet til nominalnivå og ordinalnivå. Nominalnivå er målenivået til en variabel med verdier som ikke kan rangeres, mens ordinalnivå er målenivået til en variabel med verdier som kan rangeres (Solbakken, 2019, s. 48-50). Dette benyttes fordi noen av oppgavene i oppgavearket gir meg resultater på nominalnivå. For å kunne rangere svarene er jeg derfor nødt til å omgjøre besvarelsene til ordinalnivå. Dette gjør jeg ved å gi svarene en verdi, og vi kan også si at jeg på denne måten kvantifiserer besvarelsene. Dette forklares nærmere i kapittel 5.

3.2 Utvalg

I følgende delkapittel beskriver jeg utvalgene som er gjort i denne studien. Det gjøres rede for hvordan valg av alderstrinn, skole, lærebok og tekst har foregått.

3.2.1 Skole, alderstrinn og elevgruppen

Skolen som benyttes i undersøkelsen er valgt på grunn av tilgjengelighet. Når det gjelder alderstrinn for undersøkelsen utvalg, var hovedfokuset at valgt alderstrinn skulle gjenspeile undersøkelsens hensikt. Hensikten var å finne ut av hvordan andrespråkelever forstår læreboktekster, både med fokus på ordforståelse og leseforståelse. 6. trinn ble derfor valgt som utgangspunkt for undersøkelsen. Begrunnelsen for dette er at det av problemstillingens formulering kommer frem at jeg er ute etter å undersøke elever som befinner seg på det andre stadiet i leseopplæringen. Alle trinn på mellomtrinnet kunne derfor vært av interesse. At valget falt på 6. trinn, begrunnes videre ut fra at det var det trinnet på den aktuelle skolen som

hadde den største andelen av andrespråklige elever. Trinnet ble derfor valgt for å få et mest mulig representativt utvalg.

3.2.2 Læreverket og tekstutdrag

Læreverket og læreboken som benyttes i undersøkelsen ble valgt på grunn av tilgjengelighet. Læreboken er den aktuelle boken for valgt alderstrinn som benyttes på skolen hvor jeg gjennomførte undersøkelsen. Læreboken er *Fabel 6* (Fjeld et al., (2021)). Et spørsmål som tidlig reiste seg i forbindelse med bruk av læreverket, var om jeg skulle benytte læreboken i fysisk eller digital form. For å finne ut av dette sendte jeg ut en e-post til 33 skoler i Stavanger-området, hvor jeg spurte om de benyttet fysiske eller digitale lærebøker i norskfaget. Jeg fikk 15 svar. 13 skoler svarte at de benyttet fysiske lærebøker. 1 skole svarte at de benyttet fysiske bøker på 1 – 4. trinn, og at det var delvis bruk av fysiske lærebøker på 5. – 7. trinn. 1 skole svarte at de ikke benyttet fysiske lærebøker. Så selv om det var under 50 % som svarte, viser svarene likevel at det hovedsakelig benyttes fysiske lærebøker. Jeg bestemte meg derfor for å benytte læreboken i undersøkelsen i fysisk form.

Det er valgt ut et tekstutdrag fra læreboken. Tekstutvalget er foretatt på bakgrunn av flere kriterier. Læreboken *Fabel 6* består av en rekke skjønnlitterære og sakpregede tekster. Disse tekstene er først og fremst utdrag fra ulike tekster som er skrevet av andre uavhengige forfattere. Eksempelvis finner vi utdrag fra barneboken *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus, og *Skammerens datter* av Lene Kaaberbøl. Det var ikke aktuelt for meg å velge et av utdragene i boken som bakgrunn for tekstutvalget. Begrunnelsen for dette er at jeg ønsket å se på læreboktekster, og dersom jeg skulle valgt et av utdragene ville det heller vært av interesse å undersøke boken som utdraget er hentet fra, eller teksten som helhet. Undersøkelsen ville da tatt en annen retning, og spørsmålet ville ikke lenger dreid seg om læreboktekster. Valget falt derfor på en av fagtekstene i læreboken, som ikke er et utdrag, men produsert av lærebokforfatterne selv. Fagtekstene utgjør også den største andelen av lærebokens tekster. Dette viser jeg til under analysedelen av læreboken.

Neste kriterium var at jeg trengte en tekst som var av en viss lengde. Teksten måtte inneholde flere ulike ord, og det måtte kunne stilles ulike spørsmål til teksten for å måle forståelse. De fleste fagtekstene i læreboken er relativt korte, og består av få ord. Valget falt derfor på en av de lengste tekstene. Videre måtte teksten også inneholde noe av det som jeg vil vurdere som potensielle utfordringer. På denne måten kan jeg teste om det vi ofte fremhever som

utfordrende ved tekster faktisk er det. Med utfordrende mener jeg her det jeg har pekt på tidligere som informasjonstetthet, faglige ord og sammensetninger. I tillegg måtte teksten være ukjent for elevene. Har elevene arbeidet med teksten tidligere, kan det være at de har opparbeidet seg en bedre forståelse av teksten, som kan skille seg fra forståelsen elevene har når de møter en tekst for første gang. Å velge en kjent tekst kunne derfor gi et misvisende bilde av den forståelsen elevene innehar. For å forsikre meg om at teksten var ukjent hadde jeg en samtale med lærerne på trinnet. Her spurte jeg om de hadde arbeidet med teksten før, enten i undervisning eller som hjemmelekse. Lærerne svarte at de ikke hadde arbeidet med teksten tidligere. Det er derimot viktig å huske på at dette er en bok alle elevene har fått utdelt, og som alle elevene har tilgang på. Så selv om det kan tenkes at teksten er ukjent, foreligger det fortsatt et visst usikkerhetsmoment. Det kan nemlig være noen elever som av egen interesse har utforsket og lest tekster i læreboken, selv om de ikke har arbeidet med tekstene på skolen.

3.3 Undersøkelsen oppbygning

Undersøkelsen som elevene deltok i gikk ut på at elevene først leste den utvalgte teksten, hvor de satt strek under ord som var ukjente og/eller vanskelige. Etter at elevene hadde lest teksten fylte de ut og svarte på et oppgaveark. Oppgavearkets oppbygning vil bli gjort rede for videre i delkapittelet. Teksten som elevene leste, vil bli nærmere forklart i analysedelen av tekstutdraget.

3.3.1 Oppgavearkets oppbygning

Oppgavearket elevene skulle fylle ut består av fire deler, og inneholder også en kort beskrivelse av oppgavene som elevene skulle gjennomføre. Jeg har selv utformet oppgavearket, se vedlegg 1.

Den første oppgaven gikk ut på at elevene skal svare på om de har norsk som første- eller andrespråk. Dette er en nødvendig opplysning å samle inn, ettersom jeg ønsker å gjøre en sammenligning mellom elever med norsk som andrespråk og norsk som førstespråk. Det ble gjort mange avveininger i forhold til hvilke begreper og formuleringer som skulle benyttes for dette spørsmålet. Alternativene som var oppe til diskusjon var: (1) var norsk det første språket du lærte? Og (2) lærte du norsk før eller etter du begynte på skolen?. Disse alternativene ble forkastet, fordi jeg mener at det kunne ført til misforståelser for elevene. Det kan være elever

som har lært flere språk parallelt, eller elever som ikke husker akkurat når de lærte de ulike språkene. Begrepet *skolen* kunne også ført til misforståelser, dersom elevene hadde tolket dette som skolen de går på akkurat nå og ikke tar i betraktning eventuelle tidligere skoler. Formuleringen som ble valgt, var derfor å spørre elevene om de har norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk. Begrepene ble forklart for elevene i forkant av undersøkelsen. Et moment som er viktig å tenke på i denne sammenhengen, uavhengig av formulering, er at elevene vurderer seg *selv*. Elevene jeg definerer som NOA- eller NOF-elever er derfor de elevene som selv har identifisert seg som NOA eller NOF. Dette betyr at jeg ikke har noen kunnskap om elevenes språklige bakgrunn, foruten om at de identifiserer seg som NOA eller NOF. Dette gjør også at jeg heller ikke har noen kunnskap om elevenes språkferdigheter.

I den andre delen av oppgaven skulle elevene lese teksten samtidig som de streket under ord. Her skulle elevene sette strek under:

1. Ord de aldri har sett eller hørt før (med en sort farge/gråblyant).
2. Ord de har sett eller hørt før, men ikke vet hva betyr (med en rødfarge).
3. Ord de vet hva betyr, men som de synes er vanskelige (med en blåfarge).

Disse tre kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i Curtis (2014) sin stadieteori om ordkunnskaper. Stadieteorien ble omtalt i underkapittel 2.4.1. Kategori 1 samsvarer med stadium 1 i teorien, kategori 2 samsvarer med stadium 2 og kategori 3 samsvarer med stadium 3.

I den tredje delen av oppgaven skulle elevene svare på fire spørsmål om teksten. Spørsmålene har som hensikt å få frem elevenes forståelse av teksten. Spørsmålene er sortert ved at de enkleste spørsmålene presenteres først, for deretter å øke i vanskelighetsgrad. På de første spørsmålene kan man derfor finne svaret direkte i teksten, mens de siste spørsmålene krever at elevene i større grad må tenke seg til svaret på egenhånd. Spørsmålene kan leses i kapittel 5.2 og i vedlegg 1.

I den siste delen av oppgaven skulle elevene svare på et skjema som inneholdt ulike setninger, hvor de skulle krysse av for sant eller usant. I denne delen fikk ikke elevene lov til å gå tilbake og se på tekstutdraget. Hensikten er også her å si i hvor stor grad elevene har forstått

teksten, men også å finne ut av hvor mye kunnskap de faktisk sitter igjen med og hva de husker. Påstandene kan leses i kapittel 5.3 og i vedlegg 1.

3.4 Reliabilitet og validitet

I ethvert forskningsprosjekt er det relevant å stille spørsmål ved forskningens reliabilitet og validitet. Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet, og kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene (Grønmo, 2016, s. 240-241). Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses, og er derfor et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet samsvarer med forskerens intensjoner (Grønmo, 2016, s. 241).

Det vil være mulig til en viss grad å gjenskape min studie ved å ta utgangspunkt i samme tekstutdrag og oppgaveark. Likevel er det slik at det ikke vil være mulig å gjenskape samme situasjon som studien er gjort i. Dette bunner i at studien er utført i én aktuell klasse. Studien er derimot gyldig i den situasjonen den er undersøkt i, og funnene er representative for den aktuelle klassen. På den andre siden kan det tenkes at vi kan finne flere lignende klasser på ulike skoler. I studien er nemlig hele klassens elevgruppe inkludert. Det er derfor sannsynlig at funnene kunne forekommet i andre klasser av lignende art.

Resultatet av studien kan påvirkes av feilkilder. En mulig feilkilde i min studie er at elevene definerer seg selv som enten NOA- eller NOF-elever. På denne måten tar jeg det «for god fisk» at elevene er i stand til å definere seg selv ut fra min forklaring. Skulle jeg ha definert elevene, måtte jeg hatt tilgang til en rekke bakgrunnsvariabler, noe som hadde resultert i et annet arbeid og omfang. En annen mulig feilkilde er dersom oppgavene i oppgavearket misforstås. For å unngå dette hadde elevene i undersøkelsen mulighet til å få oppklaring av egen lærer og meg selv under arbeidet. I den siste oppgaven er det også inkludert et spørsmål som går ut på om elevene forstår alle setningene i oppgaven. På bakgrunn av dette har jeg derimot ingen garanti for at oppgavene ikke førte til misforståelse, selv om jeg gjorde et aktivt forsøk på å unngå dette.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

I ethvert forskningsprosjekt er det også nødvendig å ta hensyn til forskningsetiske vurderinger og forskningsetikk. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) forklarer forskningsetikk på følgende måte: «[f]orskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet» (NESH, 2021, s. 5).

En forskningsetisk faktor som er særlig relevant i forhold til min oppgave, er det som omhandler «hensyn til personer»:

Forskere har ansvar overfor alle personer som inngår eller deltar i forskning. Forskere skal respektere deres menneskeverd og ta hensyn til deres personlige integritet, sikkerhet og velferd. Forskningsdeltakere skal som hovedregel være informert og samtykke til å delta i forskning. (NESH, 2021, s. 18).

Et viktig spørsmål i forhold til dette er behandling av personopplysninger. Jeg måtte derfor finne ut av om jeg skulle behandle noen personopplysninger i min studie. Jeg var nødt til å tenke over hvilke opplysninger som var nødvendige å innhente i min oppgave, og om dette regnes som personopplysninger. På bakgrunn av studiens problemstilling falt valget på at det kun var nødvendig for meg å vite om elevene hadde norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk, en vurdering de som nevnt gjorde selv. Deretter måtte jeg finne ut av om denne informasjonen regnes som en personopplysning. For dersom den ble regnet som det, måtte prosjektet meldes til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Jeg snakket derfor med Sikt, hvor det ble avklart at det ikke var nødvendig å melde inn prosjektet (vedlegg 2).

Undersøkelsen regnes som anonym.

Selv om prosjektet ikke skulle meldes til Sikt, var det likevel viktig å huske på at deltakerne skal være informert og samtykke til å delta i forskning. Jeg sendte derfor ut et informasjonsskriv til foresatte, hvor de kunne kontakte enten meg eller min veileder med spørsmål (vedlegg 3). På denne måten fikk de mulighet til å spørre eller si i fra om at elevene ikke skulle delta i prosjektet. Årsaken til at jeg ikke valgte å sende ut et samtykkeskjema, er fordi jeg da måtte innhentet flere personopplysninger enn det som var nødvendig. Dette hadde blant annet innebåret å samle inn navn på elever og foresatte. Jeg har tatt hensyn til elevenes konfidensialitet, og sørget for at de ikke skal kunne identifiseres av andre.

4 Analyse av læreverket og tekstutdrag

I det følgende kapittelet vil jeg presentere og beskrive læreverket *Fabel 6*, som benyttes i undersøkelsen. Hensikten med denne analysen er å gi en oversikt og et innblikk i boken, ved å vise til dens oppbygging og inndeling. Jeg vil også presentere og analysere tekstutdraget som er grunnlaget for undersøkelsen. Her vil jeg ha fokus på både ordene i teksten og tekstens utfordringer. Hensikten med analysen av tekstutdraget er å se hvor språklig tilgjengelig teksten er for elevene, slik at det senere kan ses i sammenheng med elevenes besvarelser på oppgavene knyttet til undersøkelsen.

4.1 Fabel 6

Læreboken *Fabel 6* (Fjeld et al., 2021) er en del av Fabel 1.-10. Læreboken er utviklet for norskfaget på 6. trinn, og bygger på kompetansemål etter 7. trinn fra Kunnskapsløftet 2020. Ifølge bokens lærerveiledning legger *Fabel 6* «til rette for å arbeide utforskende i norskfaget gjennom å sammenligne og reflektere over språk og tekster, både muntlig og skriftlig, alene og sammen med andre» (Aschehoug, 2021). Boken består av fire hoveddeler: læringsstrategier, skjønnlitteratur, saktekster og språket i bruk. Hoveddelene markeres i bokens innholdsfortegnelse ved bruk av ulike farger, henholdsvis blå, gul, oransje og lilla. De fire hoveddelene er igjen delt inn i kapitler med ulike norskfaglige tema. I tillegg deles også kapitlene inn i ulike faser: utforsk, arbeid med, fordyp deg og min læring. Innledningsvis i boken kommer det frem at man enten kan arbeide med kapitlene i rekkefølge, eller velge egen progresjon.

Boken tydeliggjør også hvilken sjanger eller teksttype de ulike tekstene tilhører. De skjønnlitterære tekstene er i innholdsfortegnelsen skrevet med en mørk lilla farge, saktekstene er skrevet i blått, og den siste teksttypen er skrevet i sort. Tekstene som er skrevet i sort er ikke gitt noe navn, eller plassert i en kategori. Det er slike tekster jeg vil referere til som fagtekster, fordi dette er tekster som fokuserer på og forklarer ulike norskfaglige tematikker eller områder. Fargebruken og inndelingen i innholdsfortegnelsen er med på å skape en god oversikt over boken. Det bidrar til en tydeliggjøring. Det er enkelt å se hvilke kapitler, tekster og sjangre som tilhører de ulike hoveddelene.

For å gi et innblikk i bokens oppbygging og innhold, har jeg laget en tabell som viser en oversikt over innholdet. Tabellen baserer seg på slik boken *Fabel 6* kategoriserer tekstene:

Hoveddel	Kapitler	Antall skjønnlitterære tekster	Antall saktekster	Antall fagtekster
Læringsstrategier	1 Les og tenk kritisk			
	2 Les bildebok			
	3 Lær å skrive tekster	3	0	10
	4 Litterær samtale			
Skjønnlitteratur	5 Les skjønnlitteratur			
	6 Skriv fortellinger			
	7 Fantasy	10	1	14
	8 Fra bok til teater			
Saktekster	9 Møt en forfatter			
	10 Les saktekster			
	11 Skriv dagbok			
Språket i bruk	12 Fordyp deg – les og skriv	0	8	11
	13 Utforsk språket	0	0	8
Totalt	13	13	9	43

Tabell 4.1: Oversikt over lærebokens oppbygning og innhold

Læreboken består av flere ulike tekster som representerer ulike sider ved norskfaget. I bokens lærerveiledning står det skrevet at boken inneholder et variert tekstutvalg i ulike sjangere, både skjønnlitteratur og sakprosa (Aschehoug, 2021). Oppsummert ser vi derimot at boken inneholder 13 skjønnlitterære tekster, 9 saktekster og 43 fagtekster. Videre er det interessant å se på hvor mange sider i boken hver sjanger representerer. Da finner vi ut av de

skjønnlitterære tekstene til sammen utgjør 85 sider, saktekstene utgjør 41 sider og fagtekstene utgjør resten av boken som totalt er på 301. Det er viktig å nevne at dette derimot er et ganske «enkelt» regnestykke, da sidene ikke kun består av tekst, men også består av flere bilder og illustrasjoner. Det inkluderes likevel, fordi det er med på å si en oversikt over bokens innhold. Dermed ser vi at fordelingen mellom skjønnlitteratur og sakprosa er ujevn. Det er en overvekt av skjønnlitterære tekster i boken. Samtidig ser vi tydelig at det er fagtekstene som utgjør den største delen av boken.

4.2 «Hva er en sjanger?»

Tekstutdraget som er utgangspunkt for undersøkelsen, er hentet fra side 34 i *Fabel 6*. Teksten tilhører hoveddelen *læringsstrategier* og er en del av kapittel 3 *Lær å skrive tekster – gi og få respons*. Tekstutdraget er gjengitt som faksimile i vedlegg 4. Teksten er en del av arbeid med fasen, som skal gi elevene mulighet til å arbeide med lærestoffet i kapittelet. I tillegg til tekst inneholder siden tre oppgaver. Oppgavene er ikke vektlagt i undersøkelsen. Teksten er også multimodal, som vil si at den består av flere modaliteter. Den består av både verbaltekst, illustrasjoner og ulike farger. De ulike modalitetene er ikke vektlagt i min undersøkelse, men jeg er klar over at ulike modaliteter kan påvirke lesingen i stor grad. Dette blant annet fordi ulike modaliteter kan utfylle, utvide og forsterke hverandre. Ulike modaliteter kan også ha ulik affordans, som betyr at ulike modaliteter har ulike egenskaper som gjør dem bedre egnet til å formidle visse typer innhold (Maagerø & Tønnessen, 2014, s. 24). Årsaken til at modalitetene ikke vektlegges, er fordi jeg ønsker å fokusere på språket og ordene i teksten.

Teksten har overskriften «Hva er en sjanger?». Teksten forklarer hva en sjanger er, hvordan man kan plassere tekster i ulike sjangre, og den gir et eksempel på en sjanger. Teksten består av til sammen 109 ord eller ordeksemplarer. Dette er uten oppgaveteksten, som ikke inkluderes i oppgaven. Ofte kalles disse ordeksemplarene for *graford* eller *løpeord*. Betegnelsene innebærer at vi teller ordene fortløpende uten å ta hensyn til om de har forekommet tidligere i teksten eller ikke (Golden, 2022, s. 20). Hvis vi skal se på hvor mange forskjellige ordeksemplarer det er i teksten, teller vi kun de ulike ordeksemplarene. I denne teksten er det 71 ulike ordeksemplarer. Med andre betyr det at dersom elevene forstår alle ordene i teksten, så tilsvarer dette 71 ulike ordeksemplarer.

4.2.1 Ordenes frekvens

I oppgavens teoridel snakket jeg om høyfrekvente og lavfrekvente ord. I denne delen skal jeg se på ordenes frekvens i teksten. Dataene fremstilles i en tabell, hvor frekvensen er antall ganger et ord opptrer i teksten.

Frekvens	Ord
5	kan, sjangre
4	en, sjanger, at
3	i, som, de, å, du, har
2	er, og, gjør, det, tekster, lærer, grunnreglene, for, noen, eller
1	hva, saktekster, skjønnlitteratur, sorteres, ulike, betyr, tekstene, fellestrekk, likner, på, hverandre, tegneserier, eksempel, ofte, snakkebobler, tegninger, lydhermende, ord, dette, hører, hjemme, tegneseriesjangeren, ganger, være, vanskelig, plassere, spesiell, fordi, trekk, fra, flere, også, oppstå, nye, blandes, når, om, vi, si, hvordan, skal, skrives, akkurat, trenger, kunne, spille, fotball, sjakk

Tabell 4.2: Oversikt over ordenes frekvens i tekstutvalget

Her ser vi at 50 av ordene opptrer kun én gang, derfor regnes disse som lavfrekvente ord i teksten. 10 av ordene opptrer to ganger, 6 av ordene opptrer tre ganger, 3 av ordene opptrer fire ganger og 2 av ordene opptrer fem ganger. De mest høyfrekvente ordene i teksten er *kan* og *sjangre*, etterfulgt av *en*, *sjanger* og *at*. Det er naturlig at *sjanger* og *sjangre* er høyfrekvente ord i teksten, siden teksten skal forklare hva en sjanger er. *Kan*, *en* og *at* er funksjonsord, og det er derfor også naturlig at de opptrer mange ganger i løpet av en tekst. Dette vil jeg snakke mer om i neste underkapittel.

4.2.2 Innholdsord og funksjonsord

I likhet med høyfrekvente og lavfrekvente ord, omtalte jeg innholdsord og funksjonsord i teorikapittelet. I denne delen vil jeg derfor kategorisere ordene i de to gruppene og deretter koble det opp mot ordenes frekvens.

Innholdsord	Funksjonsord
(Ordenes frekvens i parentes)	(Ordenes frekvens i parentes)
sjangre (5), sjanger (4), tekster (2), lærer (2), grunnreglene (2), saktekster (1), skjønnlitteratur (1), sorteres (1), ulike (1), betyr (1), tekstene (1), fellestrekk (1), likner (1), tegneserier (1), eksempel (1), snakkebobler (1), tegninger (1), lydhermende (1), ord (1), hjemme (1), tegneseriesjangeren (1), vanskelig (1), plassere (1), spesiell (1), trekk (1), oppstå (1), blandes (1), skrives (1), trenger (1), spille (1), fotball (1), sjakk (1), hører (1), akkurat (1), gjør (2), nye (1), si (1)	kan (5), en (4), at (4), i (3), som (3), de (3), å (3), du (3), har (3), er (2), og (2), har (2), det (2), for (2), hva (1), på (1), for (1), dette (1), være (1), fordi (1), fra (1), også (1), eller (1), når (1), om (1), vi (1), skal (1), ofte (1), flere (1), hvordan (1), noen (1), ganger (1), kunne (1), hverandre (1)

Tabell 4.3: Oversikt over innholdsord og funksjonsord i tekstutvalget

Som vi ser, inneholder teksten flest innholdsord. Flere av innholdsordene er derimot lavfrekvente i teksten, og forekommer kun én gang. Unntakene er *sjangre*, *sjanger*, *tekster*, *lærer* og *grunnreglene*. Som nevnt i teorikapittelet er det innholdsordene som gir teksten mening. For at man skal forstå meningsinnholdet i teksten, er man derfor nødt til å forstå innholdsordene.

4.2.3 Ordene i teksten

I denne delen av analysen har jeg kategorisert ordene etter ordklasser. På denne måten kan vi senere se hvilke ordklasser ordene elevene fremhever som fremmede og/eller vanskelige i teksten tilhører. Tabellen viser en oversikt over hvilken ordklasse ordene i teksten tilhører:

Ordklasse	Ord	Antall
Verb	kan, er, gjør, har, lærer, sorteres, betyr, likner, hører, være, plassere, oppstå, blandes, si, skal, skrives, trenger, kunne, spille	19
Substantiv	sjangre, sjanger, tekster, grunnreglene, saktekster, skjønnlitteratur, tekstene, fellestrekk, tegneserier, eksempel, snakkeboble, tegninger, ord, tegneseriesjangeren, gang, trekk, fotball, sjakk	18
Determinativ	en, det, noen, dette	3
Subjunksjon	at, som, fordi, om, når	4
Preposisjon	i, for, på, fra	4
Pronomen	de, du, hva, hverandre, vi	6
Konjunksjon	og, eller	2
Adjektiv	ulike, lydhermende, vanskelig, spesiell, flere, nye	6
Adverb	ofte, hjemme, også, hvordan, akkurat	6

Tabell 4.4: Oversikt over hvilken ordklasse ordene i tekstutvalget tilhører

4.2.4 Tekstens utfordringer

I analysedelen av læreboken forklarte jeg hvordan de deler bokens tekster i skjønnlitteratur og saktekster, i tillegg til det som jeg har valgt å kalle for fagtekster. Teksten «Hva er en sjanger?» blir her kategorisert som en fagtekst. Det er derimot viktig å huske på at det som i læreboken karakteriserer som fagtekster, også er saktekster.

Når jeg tidligere presenterte hva som karakteriserer læreboktekster, så vi at tekstene ofte er preget av informasjonstetthet. «Hva er en sjanger?» er en tekst som til sammen består av 109

ordeksemler. Med andre ord betyr det at teksten tar høyde for å forklare hva en sjanger er ved bruk av 109 ord. Informasjonen er derfor komprimert ned til å ta begrenset med plass. Teksten inneholder derfor den informasjonen som forfatterne har kategorisert som strengt tatt nødvendig. Konsekvensen av dette er at teksten kan bli preget av lavfrekvente, fagspesifikke og førfaglige ord.

Tidligere ble det også nevnt at læreboktekster ofte preges av nominaliseringer. Teksten «Hva er en sjanger?» inneholder ingen nominaliseringer. Dette blir derfor ikke et fokus i videre arbeid med tekstutvalg og besvarelser.

Til slutt vil jeg se på sammensetninger i teksten. Teksten inneholder til sammen 8 ordksemler som er sammensetninger, av disse er det kun 1 ord som opptrer to ganger. Sammensetningene i teksten er: saktekster, skjønnlitteratur, fellestrekk, tegneserier, snakkebobler, lydhermende, tegneseriesjangeren og grunnreglene. *Grunnreglene* opptrer to ganger i teksten.

Vi ser at det som ble fremhevet som karakteristisk for læreboktekster, gjelder for teksten «Hva er en sjanger?». Med unntak av nominaliseringer, er teksten preget av informasjonstetthet og har flere sammensetninger.

5 Presentasjon av data

I dette kapitlet presenteres data fra undersøkelsen. Datasettet består av elevenes oppgavebesvarelser. Dataene vil fremlegges med utgangspunkt i oppgavearkets oppbygning. Først vil jeg fremlegge hva som kom frem i oppgave 1, hvor elevene skulle sette strek under ukjente/vanskelige ord etter gitte kriterier. Deretter fremlegges svar på oppgave 2, hvor elevene skulle svare på spørsmål fra teksten. Til slutt fremlegges svar på oppgave 3 hvor elevene skulle krysse av for sant eller usant på ulike påstander. Fremleggelsen er organisert på denne måten av oversiktsmessige grunner, samt at det vil være en naturlig fremstilling for studiens videre analyse og diskusjon. I dette kapitlet vil jeg kun fremlegge resultatene, for deretter å analysere og drøfte dem i neste kapittel.

Som en del av oppgavearket skulle elevene krysse av for om de hadde norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk. På trinnet hvor jeg gjennomførte undersøkelsen var det 18 NOA-

elever og 40 NOF-elever. Selv om dette er en nokså tydelig skjevdeling i antall mellom de to elevgruppene, representerer det likevel både et realistisk og representativt bilde på det norske klasserommet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i alle besvarelsene. Skjevdelingen må likevel tas hensyn til. Jeg vil derfor legge frem resultatene slik de forekommer ut ifra oppgavebesvarelsene og i tillegg fremlegge resultatene i en prosentandel, samt ta høyde for standardavvik der hvor det er aktuelt. Slik kan jeg få et best mulig grunnlag for sammenligning av resultatene mellom NOA-elevene og NOF-elevene. Likevel, er det viktig å huske på at andelen av NOF-elever er høyere. Det vil også påvirke prosentandelen. Eksempelvis tilsvarer én NOA-elev 5,5%, mens én NOF-elev tilsvarer 2,5%.

5.1 Besvarelser på oppgave 1

I oppgave 1 skulle elevene lese teksten, samtidig som de skulle sette strek under ord. Elevene skulle sette strek under ord etter gitte kriterier og med utvalgte farger. Kriteriene og fargeutvalget er forklart i oppgavens metodedel: elevene streket under med sort ord de aldri hadde sett eller hørt før, med rødt ord de hadde sett eller hørt, men var usikre på betydningen av (eller ikke visste hva betydde), og med blått ord de visste hva betydde, men syntes var vanskelige.

5.1.1 Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever)

Ifølge besvarelsene på oppgave 1 var det til sammen ni ord som ble streket under av NOA-elevene. Det var ordene: *saktekster*, *skjønnlitteratur*, *sjanger/sjangre*, *grunnreglene*, *fellestrekk*, *lydhermende*, *oppstå*, *tegneseriesjangeren* og *likner*. Tabellen nedenfor viser hvor mange av NOA-elevene som streket under de aktuelle ordene, og med hvilken farge. Prosentandelen blir oppgitt i parentes.

	Sort (Prosentandel i parentes)	Rødt (Prosentandel i parentes)	Blått (Prosentandel i parentes)
Saktekster	3 (16,6%)	1 (5,5%)	
Skjønnlitteratur	3 (16,6%)	2 (11,1%)	1 (5,5%)
Sjanger/sjangre			1 (5,5%)
Grunnreglene	2 (11,1%)	2 (11,1%)	2 (11,1%)
Fellestrekk	2 (11,1%)	5 (27,7%)	3 (16,6%)
Lydhermende	2 (11,1%)	5 (27,7%)	2 (11,1%)
Tegneseriesjangeren			2 (11,1%)
Oppstå		1 (5,5%)	
Likner			1 (5,5%)

Tabell 5.1: Understrekinger av ord (NOA)

Vi ser da at ordet *saktekster* ble streket under med sort 3 ganger og rødt 1 gang.

Skjønnlitteratur ble streket under med sort 3 ganger, rødt 2 ganger og blått 1 gang.

Sjanger/sjangre ble streket under med blått 1 gang. *Grunnreglene* ble streket under 2 ganger i alle fargene. *Fellestrekk* ble streket under med sort 2 ganger, rødt 5 ganger og blått 3 ganger.

Lydhermende ble streket under med sort 2 ganger, rødt 5 ganger og blått 2 ganger.

Tegneseriesjangeren ble streket under med blått 2 ganger. *Oppstå* ble streket under med rødt 1 gang. Til slutt ble *likner* streket under med blått 1 gang.

5.1.2 Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)

Elevene med norsk som førstespråk streket også under 9 ord til sammen. Det var ordene:

saktekster, *skjønnlitteratur*, *sjanger/sjangre*, *grunnreglene*, *fellestrekk*, *lydhermende*, *tegneseriesjangeren*, *sorteres* og *snakkebobler*. Tabellen nedenfor viser hvor mange av NOF-elevene som streker under de aktuelle ordene, og med hvilken farge. Prosentandelen blir oppgitt i parentes.

	Sort (Prosentandel i parentes)	Rødt (Prosentandel i parentes)	Blått (Prosentandel i parentes)
Saktekster	3 (7,5%)	4 (10%)	1 (2,5%)
Skjønnlitteratur	2 (5%)	8 (20%)	2 (5%)
Sjanger/sjangre		3 (7,5%)	3 (7,5%)
Grunnreglene		1 (2,5%)	5 (12,5%)
Fellestrekk	3 (7,5%)	14 (35%)	1 (2,5%)
Lydhermende	14 (35%)	11 (27,5%)	2 (5%)
Tegneseriesjangeren		1 (2,5%)	3 (12,5%)
Sorteres		1 (2,5%)	
Snakkebobler	1 (2,5%)		3 (12,5%)

Tabell 5.2: Understrekinger av ord (NOF)

Resultatet viser at ordet *saktekster* ble streket under med sort 3 ganger, rødt 4 ganger, og blå 1 gang. *Skjønnlitteratur* ble streket under med sort 2 ganger, rødt 8 ganger og blått 2 ganger. *Sjanger/sjangre* ble streket under 3 ganger i rødt og blått. *Grunnreglene* ble streket under 1 gang med rødt og 5 ganger med blått. *Fellestrekk* ble streket under 3 ganger med sort, 14 ganger med rødt og 1 gang med blått. *Lydhermende* ble streket under 14 ganger med sort, 11 ganger med rødt og 2 ganger med blått. *Tegneseriesjangeren* ble streket under 1 gang med rødt og 3 ganger med blått. *Sorteres* ble streket under 1 gang med rødt. Til slutt ble *snakkebobler* streket under 1 gang med sort og 3 ganger med blått.

5.1.3 Sammenligning

Det resultatene viser er at det hovedsakelig er de samme ordene i teksten som ble streket under, både av NOA- og NOF-elever. Det er kun med unntak av *oppstå* og *likner*, som kun ble streket under av NOA-elevene. Mens *sorteres* og *snakkebobler* kun ble streket under av NOF-elevene.

Resultatene viser at det generelt er en større andel av NOA-elevene som streket under de felles ordene med sort, kun med unntak av ordet *lydhermende*. Sort understrekning betyr at det er et ord som elevene aldri har sett eller hørt før. Sammenlignet med NOF-elevene, så møtte flere NOA-elevene på en større andel av ord som de aldri hadde sett eller hørt før i teksten. Legger vi sammen prosentandelene for sort understrekning, får vi 66,5 % hos NOA-elevene, sammenlignet med 57,5 % hos NOF-elevene.

I 5 av 7 tilfeller streket flere av NOF-elevene under ord med rødt. Dette gjelder for ordene *saktekster*, *skjønnlitteratur*, *sjanger/sjangre*, *fellestrekk*, *tegneseriesjangeren*. Rød understrekning betyr at elevene har sett eller hørt ordet før, men ikke vet hva det betyr. I 2 av 7 tilfeller streket flere av NOA-elevene under ord med rødt. Dette gjelder for ordene *grunnreglene* og *lydhermende*. Legger vi sammen prosentandelene for rød understrekning, får vi 107,5 % hos NOF-elevene og 88,6 % hos NOA-elevene. Årsaken til at det er mulig å få en prosentandel over 100 % er at én elev kan ha streket under flere av ordene.

For de blå understrekningene, så ser vi at andelen understrekninger er høyere hos NOA-elevene i 4 av 7 tilfeller. Dette gjelder for ordene *skjønnlitteratur*, *fellestrekk*, *lydhermende* og *tegneseriesjangeren*. Blå understrekning betyr at elevene vet hva ordet betyr, men synes at ordet er vanskelig. I 3 av 7 tilfeller streket flere av NOF-elevene under ord med blått. Dette gjelder for ordene *saktekster*, *sjanger/sjangre*, og *grunnreglene*. Legger vi sammen prosentandelen for blå understrekning, får vi 66,4 % hos NOA-elevene og 55 % hos NOF-elevene. Dette betyr at flere av NOA-elevene møtte på en større andel av ord som opplevdes vanskelig i teksten, sammenlignet med NOF-elevene.

5.2 Besvarelser på oppgave 2

I dette delkapittelet fremlegger jeg resultatene av besvarelsene på oppgave 2. I oppgave 2 skulle elevene svare på fire spørsmål etter at de hadde lest teksten. Elevene kunne gå tilbake i teksten og lete etter svar. Spørsmålene elevene skulle svare på var:

1. Hva betyr sjanger?
2. Hvorfor kan det være vanskelig å plassere tekster i en spesiell sjanger?
3. Hvordan kan det å lære om sjangre sammenlignes med fotball og sjakk?
4. Hvordan kan du vite hvilken sjanger en tekst hører til?

I arbeid med besvarelsene på oppgave 2 har jeg valgt å kategorisere elevenes svar i tre kategorier: (1) rett, (2) delvis rett og (3) feil. Kategorien delvis rett viser til at elevens svar var noe mangelfullt.

5.2.1 Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever)

	Rett (Prosentandel i parentes)	Delvis rett (Prosentandel i parentes)	Feil (Prosentandel i parentes)
Spørsmål 1	14 (77%)	3 (16,6%)	1 (5,5%)
Spørsmål 2	1 (5,5%)	16 (88,8%)	1 (5,5%)
Spørsmål 3	16 (88,8%)	2 (11,1%)	0 (0%)
Spørsmål 4	1 (5,5%)	10 (55,5%)	7 (38,8%)

Tabell 5.3: Kategorisering av besvarelsene på oppgave 2 (NOA)

Resultatene på oppgave 2 viser at 14 av NOA-elevene svarte rett på spørsmål 1. 3 svarte delvis rett og 1 svarte feil. 1 svarte rett på oppgave 2, 16 svarte delvis rett og 1 svarte feil. 16 svarte rett på spørsmål 3, 2 svarte delvis rett og ingen svarte feil. 1 svarte rett på spørsmål 4, 10 svarte delvis rett og 7 svarte feil.

5.2.2 Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)

	Rett (Prosentandel i parentes)	Delvis rett (Prosentandel i parentes)	Feil (Prosentandel i parentes)
Spørsmål 1	26 (65%)	8 (20%)	6 (15%)
Spørsmål 2	0 (0%)	31 (77,5%)	9 (22,5%)
Spørsmål 3	26 (65%)	1 (2,5%)	13 (32,5%)
Spørsmål 4	7 (17,5%)	26 (65%)	7 (17,5%)

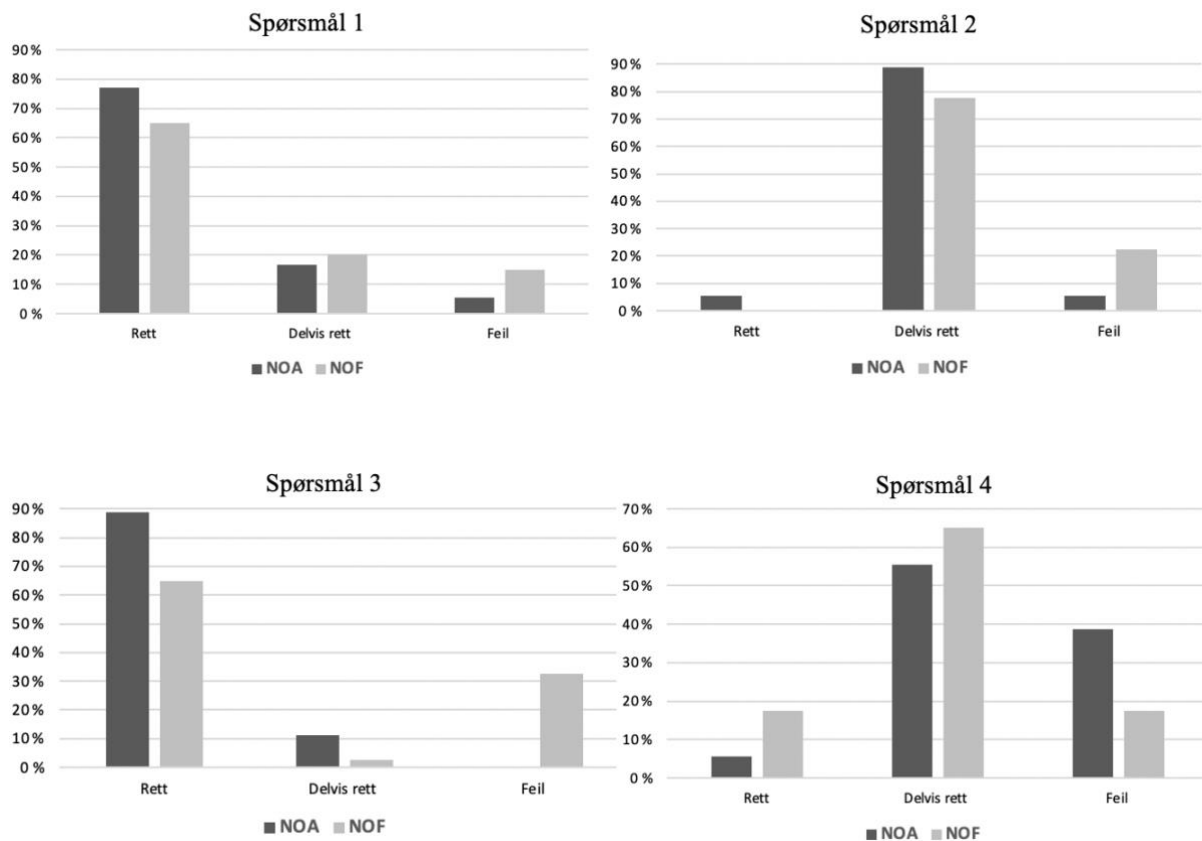
Tabell 5.4: Kategorisering av besvarelsene på oppgave 2 (NOF)

På oppgave 2 svarte 26 av NOF-elevene rett på spørsmål 1. 8 svarte delvis rett og 6 svarte feil. Ingen svarte helt rett på spørsmål 2, 31 svarte delvis rett og 9 svarte feil. 26 svarte rett på spørsmål 3, 1 svarte delvis rett og 13 svarte feil. 7 svarte rett på spørsmål 4, 26 svarte delvis rett og 7 svarte feil.

5.2.3 Sammenligning

Det resultatene viser er at på spørsmål 1, så svarte en større andel av NOA-elevene rett, en større andel av NOF-elevene svarte delvis rett og feil. På spørsmål 2 svarte en større andel av NOA-elevene rett og delvis rett, mens en større andel av NOA-elevene svarte feil. På spørsmål 3 svarte en større andel av NOA-elevene rett og delvis rett, mens en større andel av NOF-elevene svarte feil. På spørsmål 4 svarte en større andel av NOF-elevene rett og delvis

rett, mens en større andel av NOA-elevene svarte feil. Resultatene er skissert i diagrammene nedenfor:



Figur 5.1: Sammenligning av besvarelser på oppgave 2

På denne oppgaven hvor elevene skal svare på spørsmål fra teksten, er det ekstra viktig å ta høyde for skjevdelingen i antall mellom de to elevgruppene. Et større antall elever åpner nemlig for en større variasjon i svarene, samtidig som et mindre antall elever kan føre til mindre variasjon i svarene. For å presentere denne oppgaven ytterligere velger jeg derfor å benytte meg av gjennomsnitt og standardavvik for å fremheve variasjonen. Standardavvik er et mål for sentraltendens som utnytter all informasjonen vi har tilgjengelig, og er derfor et effektivt mål for spredning (Solbakken, 2019, s. 79-82). Standardavvik viser hvor mye verdiene avviker fra gjennomsnittet. Ved å benytte standardavvik ser jeg hvor stor spredning, eller variasjon, det er i svardataene. Et høyt standardavvik betyr stor spredning, mens et lavt standardavvik betyr liten spredning. Jeg vil illustrere betydningen av bruken av standardavvik ved et eksempel: la oss si at halvparten av elevene svarer rett på alle spørsmålene, mens halvparten av elevene svarer feil på alle spørsmålene. Da vil vi få et gjennomsnitt som viser at elevene samlet sett svarer rett på halvparten av oppgavene. Spørsmålet som reiser seg, er dermed om dette alene er et egnet sentralmål for dataene. Svaret er nei ettersom at det ikke

viser spredningen i verdiene. Regner vi ut standardavviket for disse verdiene i eksempelet, vil det bli veldig høyt. Dette forteller oss at vi har en stor andel verdier som avviker fra gjennomsnittet, og dermed at spredningen er stor. Jeg bruker derfor standardavvik for å supplere og nyansere bildet av gjennomsnittsverdien.

For å gjøre det mulig å finne gjennomsnittsverdien av andel rett, delvis rett og feil på spørsmålene, har jeg omgjort kategoriene til tall. Tallet 2 viser til rett, 1 viser til delvis rett og 0 viser til feil. Årsaken til dette skyldes at elevenes besvarelser opprinnelig befinner seg på nominalnivå. De er verdier som ikke kan rangeres eller måles i forhold til hverandre. Ved å gi kategoriene et tall, altså en verdi, blir de omgjort til ordinalnivå, og verdiene kan dermed rangeres og måles.

Tabellen viser gjennomsnittsverdien av svarene på oppgave 1, 2, 3, og 4:

	Gjennomsnitt	
	(Standardavvik i parentes)	
	NOA	NOF
Spørsmål 1	1,72 (0,57)	1,5 (0,75)
Spørsmål 2	1 (0,34)	0,77 (0,42)
Spørsmål 3	1,88 (0,32)	1,32 (0,94)
Spørsmål 4	0,66 (0,59)	1 (0,6)

Tabell 5.5: Gjennomsnittsverdi og standardavvik av besvarelsene på oppgave 2

Tabellen viser frem de samme resultatene som jeg konkluderte med tidligere, nemlig NOA-elevene svarte mer rett på oppgave 1, 2 og 3, mens NOF-elevene svarer mer rett på oppgave 4. Derimot ser vi at NOF-elevene har et høyere standardavvik på alle oppgavene. Det betyr at i gruppen av NOF-elever, er det større variasjon i hvor mange elever som svarer rett, delvis rett eller feil på oppgavene, sammenlignet med NOA-elevene. Dette henger sammen med og viser at desto flere informanter man har, desto mer variasjon vil dataene kunne inneholde. Her må jeg derfor ta høyde for at gruppen av NOF-elever er større, mens gruppen av NOA-elever er mindre, og at det kan være med å påvirke variasjonen i resultatene.

5.3 Besvarelser på oppgave 3

I dette delkapittelet fremlegger jeg resultatene av besvarelsene på oppgave 3. I oppgave 3 skulle elevene krysse av for sant eller usant på åtte ulike påstander. Elevene kunne ikke bruke teksten for å lete etter svarene. Oppgaven skulle teste hvor mye elevene husket fra det de leste. Påstandene elevene skulle svare på var:

- Saktekster og skjønnlitteratur kan sorteres i ulike sjangre.
- Tegneserie er eksempel på en sjanger.
- Det er alltid enkelt å plassere tekster i en spesiell sjanger.
- Når du lærer om sjangre, lærer du grunnreglene for hvordan tekster skal skrives.
- Sjangre kan ikke blandes.
- Tekstene i en sjanger ligner ikke på hverandre.
- Det kan aldri oppstå nye sjangre.
- Tekstene i en sjanger ligner på hverandre.

I tillegg skulle elevene svare på om de forstod alle påstandene, og eventuelt hvilke påstander de ikke forstod.

5.3.1 Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever)

Tabellen nedenfor viser hvordan resultatene fordelte seg blant elevene som har norsk som andrespråk:

	Rett	Feil	Ikke svart
	(Prosentandel i parentes)	(Prosentandel i parentes)	(Prosentandel i parentes)
Påstand 1	18 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Påstand 2	17 (94,4%)	1 (5,5%)	0 (0%)
Påstand 3	18 (100%)	0 (0%)	0 (0%)
Påstand 4	15 (83,3%)	2 (11,1%)	1 (5,5%)
Påstand 5	14 (77,7%)	2 (11,1%)	2 (11,1%)
Påstand 6	13 (72,2%)	5 (27,7%)	0 (0%)
Påstand 7	12 (66,6%)	6 (33,3%)	0 (0%)
Påstand 8	13 (72,2%)	4 (22,2%)	1 (5,5%)

Tabell 5.6: Fordeling av besvarelser på oppgave 3 (NOA)

Av tabellen kommer det frem at det var 18 elever som svarte rett på påstand 1. Ingen svarte feil og det var ingen som ikke svarte på påstanden. På påstand 2 svarte 17 elever rett, 1 svarte feil. På påstand 3 svarte 18 elever rett. På påstand 4 svarte 15 elever rett, 2 svarte feil og 1 svarte ikke. På påstand 5 svarte 14 elever rett, 2 svarte feil og det var 2 som ikke svarte. På påstand 6 svarte 13 elever rett og 5 svarte feil. På påstand 7 svarte 12 elever rett og 6 svarte feil. På påstand 8 svarte 13 elever rett, 4 svarte feil og 1 elev svarte ikke.

5.3.2 Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)

Tabellen nedenfor viser hvordan resultatene fordelte seg blant elevene som har norsk som førstespråk:

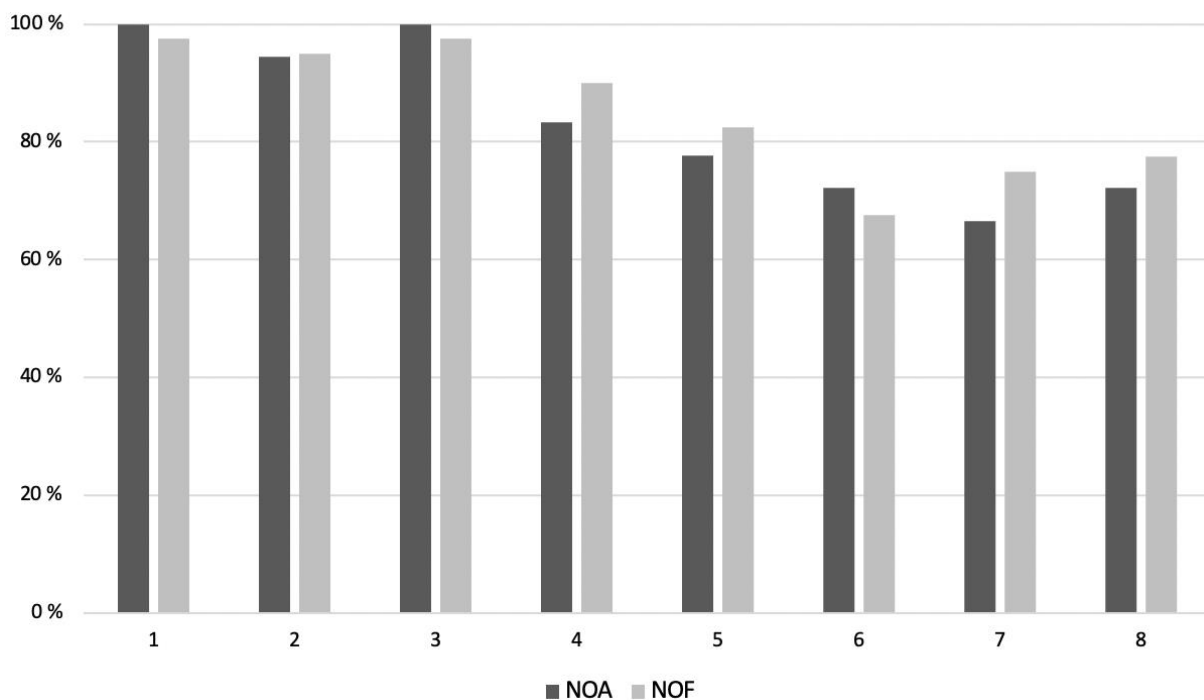
	Rett (Prosentandel i parentes)	Feil (Prosentandel i parentes)	Ikke svart (Prosentandel i parentes)
Påstand 1	39 (97,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)
Påstand 2	38 (95%)	2 (5%)	0 (0%)
Påstand 3	39 (97,5%)	1 (2,5%)	0 (0%)
Påstand 4	36 (90%)	3 (7,5%)	1 (2,5%)
Påstand 5	33 (82,5%)	7 (17,5%)	0 (0%)
Påstand 6	27 (67,5%)	11 (27,5%)	2 (5%)
Påstand 7	30 (75%)	8 (20%)	2 (5%)
Påstand 8	31 (77,5%)	8 (20%)	1 (2,5%)

Tabell 5.7: Fordeling av besvarelser på oppgave 3 (NOF)

På påstand 1 var det 39 som svarte rett og 1 som svarte feil. På påstand 2 var det 38 som svarte rett og 2 svarte feil. På påstand 3 svarte 39 rett og 1 feil. På påstand 4 svarte 36 rett, 3 svarte feil og 1 elev svarte ikke. På påstand 5 svarte 33 elever rett og 7 svarte feil. På påstand 6 svarte 27 elever rett og 11 svarte feil, 2 elever svarte ikke. På påstand 7 svarte 30 elever rett, 8 svarte feil og 2 elever svarte ikke. På påstand 8 svarte 31 elever rett, 8 svarte feil, 1 elev svarte ikke.

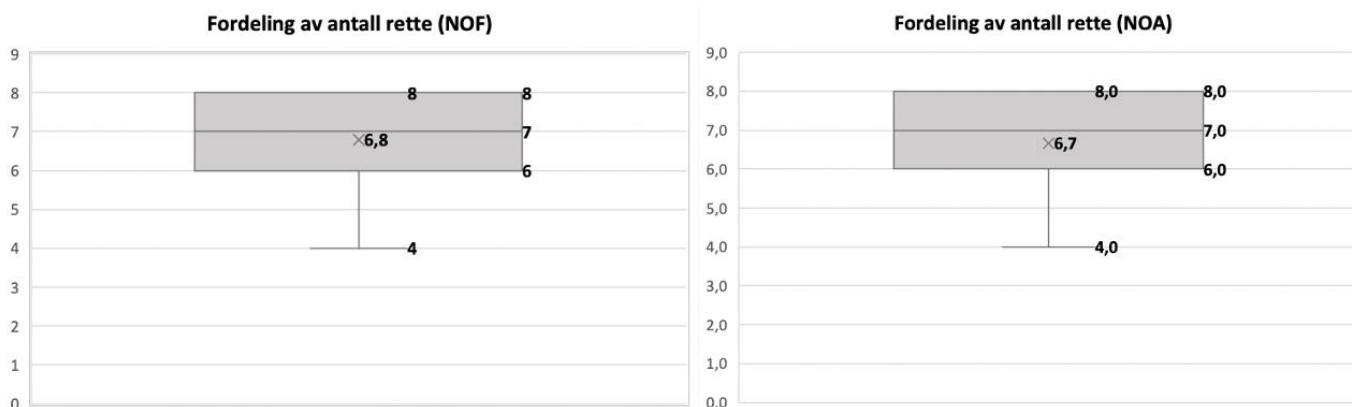
5.3.3 Sammenligning

Resultatene viser at NOA-elevene svarte mer rett på påstand 1, 3 og 6. NOF-elevene svarte mer rett på påstand 2, 4, 5, 7 og 8. Resultatene og sammenligningen presenteres i diagrammet nedenfor. Diagrammet viser prosentandel rette svar på de ulike påstandene fordelt på de to elevgruppene:



Figur 5.2: Sammenligning av besvarelser på oppgave 3

Som det kommer frem, er skillet mellom de to elevgruppene nokså lite. For å få en oversikt av variasjonen i resultatet har jeg valgt å studere dette skillet ved hjelp av boksdiagram, gjennomsnitt og standardavvik.



Figur 5.3: Spredningen i besvarelsene på oppgave 3

Figuren ovenfor er et boksdiagram. Et boksdiagram viser som sagt fordelingen av data i kvartiler, det forteller oss hvor stor spredning det er i datamaterialet, og fremhever gjennomsnitt og uteliggere. Det første vi ser er at diagrammene er nokså like. Den laveste verdien er 4, nedre kvartil er 6, medianen er 7, øvre kvartil er 8 og den høyeste verdien er 8. Gjennomsnittet for NOF-elevene er 6,8, mens gjennomsnittet for NOA-elevene er avrundet

6,7. Variasjonen blant de to elevgruppene er nokså lik. Dette ser vi ut fra boksens størrelse. Desto større boksen er, desto større variasjon i verdiene. Her er boksene for de to elevgruppene ganske like. Ut ifra dette kan vi derfor tolke at elevene skåret nokså likt på denne oppgaven.

Gjennomsnitt	
(Standardavvik i parentes)	
NOF	NOA
6,8 (1,26)	6,67 (1,23)

Tabell 5.8: Gjennomsnitt og standardavvik av besvarelsene på oppgave 3

For å få frem den lille variasjonen som foreligger mellom elevgruppene, er vi nødt til å supplere boksdiagrammet med standardavvik. Standardavviket er nemlig ikke stort nok til at det gir utslag og blir mulig å se på boksdiagrammet, da størrelsen på boksene er lik. På denne oppgaven har NOF-elevne et litt høyere standardavvik. Det betyr at det var litt større variasjon i fordelingen av antall rette blant NOF elevene.

5.4 Oppsummering av besvarelsene (gruppenivå)

Jeg har til nå presentert data på gruppenivå, altså sett på elevene som to elevgrupper. Dette underkapittelet vil derfor oppsummere og sammenfatte det som kommer frem i besvarelsene på gruppenivå.

På oppgave 1 kommer det frem at elevene hovedsakelig streker under de samme ordene. Det er kun noen få unntak. I resultatene kom det frem at en større andel NOA-elever streker under ord med fargen sort og blå. Dette betyr at NOA-elevne møtte på flere ord som de aldri har sett eller hørt før, og flere ord som de vet hva betyr, men synes er vanskelige. En større andel av NOF-elevne streket under ord med fargen rød. Dette betyr at NOF-elevne møtte på flere ord som de har sett eller hørt før, men som de ikke vet hva betyr. På oppgave 2 svarte NOA-elevne mer rett på spørsmål 1, 2 og 3. NOF-elevne svarte mer rett på spørsmål 4. Dermed svarte NOA-elevne samlet sett mer rett på oppgavene som handler om leseforståelse. På oppgave 3 svarte NOF-elevne mer rett på påstand 2, 4, 5, 7 og 8, men NOA-elevne svarte mer rett på påstand 1, 3 og 6. NOF-elevne svarte derfor samlet sett mer rett på sant/usant oppgaven.

5.5 Sammenheng mellom besvarelser (individnivå)

Til slutt i dette kapitlet har jeg valgt å legge frem besvarelsene og sammenhengen mellom besvarelsene på individnivå. Elevene har her blitt gitt navn som enten NOA eller NOF og et nummer. Jeg mener det er hensiktsmessig å legge frem disse resultatene, da det både er interessant å se på resultatene på individnivå, samtidig som de kan supplere resultatene på gruppenivå. Ved å se på resultatene til hver enkelt elev blir det nemlig mulig å se mer nøyaktig hvordan resultatene fordeler seg i elevgruppen. Disse resultatene benyttes også for å svare på spørsmål knyttet til senere drøfting.

Resultatene vil kun fremlegges i tabellform her, som et grunnlag for videre diskusjon og analyse i oppgavens drøftingsdel.

5.5.1 Elever med norsk som andrespråk (NOA-elever)

	Antall ord streket under	Spørsmål fra teksten			Antall riktige påstander (Antall påstander ikke forstått i parentes)
		Rett	Delvis rett	Feil	
NOA 1	6	2	2	0	8 (0)
NOA 2	0	0	2	2	7 (1)
NOA 3	0	1	3	0	7 (0)
NOA 4	1	2	1	1	7 (2)
NOA 5	4	2	1	1	6 (1)
NOA 6	0	2	2	0	8 (0)
NOA 7	2	2	1	1	8 (0)
NOA 8	5	2	1	1	6 (1)
NOA 9	2	2	2	0	6 (0)
NOA 10	3	2	2	0	8 (0)
NOA 11	2	3	0	1	5 (0)
NOA 12	4	2	2	0	5 (0)
NOA 13	3	2	2	0	6 (0)
NOA 14	2	1	2	1	8 (1)
NOA 15	1	2	2	0	6 (0)
NOA 16	2	2	2	0	7 (1)

NOA 17	0	1	3	0	8 (0)
NOA 18	3	2	1	1	4 (3)

Tabell 5.9: Besvarelser på individnivå (NOA)

5.5.2 Elever med norsk som førstespråk (NOF-elever)

	Antall ord streket under	Spørsmål fra teksten			Antall riktige påstander (Antall påstander ikke forstått i parentes)
		Rett	Delvis rett	Feil	
NOF 1	5	1	0	3	4 (1)
NOF 2	0	2	2	0	7 (3)
NOF 3	0	2	2	0	7 (0)
NOF 4	3	2	2	0	7 (1)
NOF 5	1	1	1	2	5 (1)
NOF 6	1	2	2	0	8 (0)
NOF 7	1	2	1	1	8 (0)
NOF 8	2	1	2	1	8 (0)
NOF 9	7	2	1	1	5 (1)
NOF 10	3	2	1	1	7 (1)
NOF 11	4	1	2	1	8 (0)
NOF 12	2	0	1	3	8 (0)
NOF 13	3	1	2	1	6 (0)
NOF 14	5	1	2	1	7 (0)
NOF 15	7	2	1	1	6 (0)
NOF 16	3	1	1	2	6 (0)
NOF 17	1	1	2	1	4 (2)
NOF 18	3	2	2	0	8 (0)
NOF 19	1	2	2	0	8 (0)
NOF 20	2	3	1	0	7 (0)
NOF 21	0	3	1	0	8 (0)
NOF 22	3	0	1	3	7 (0)
NOF 23	1	2	1	1	5 (2)
NOF 24	1	1	3	0	8 (0)

NOF 25	1	2	2	0	8 (1)
NOF 26	0	1	2	1	4 (1)
NOF 27	1	1	1	2	7 (1)
NOF 28	1	2	2	0	8 (0)
NOF 29	3	2	2	0	8 (0)
NOF 30	5	0	1	3	6 (0)
NOF 31	2	2	2	0	7 (0)
NOF 32	1	2	1	1	8 (0)
NOF 33	2	3	1	0	7 (1)
NOF 34	3	0	2	2	6 (0)
NOF 35	2	3	1	0	5 (0)
NOF 36	2	1	3	0	7 (0)
NOF 37	1	0	3	1	6 (0)
NOF 38	2	0	3	1	8 (1)
NOF 39	3	2	2	0	7 (1)
NOF 40	1	1	3	0	8 (0)

Tabell 5.10: Besvarelser på individnivå (NOF)

6 Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg analysere og drøfte mine funn fra studien. Disse bygger på svarene fra elevenes oppgaveark og presentasjonen av funnene som ble lagt frem i kapittel 5. Jeg velger å slå sammen analyse av funnene med drøfting både fordi det faller mer naturlig å drøfte underveis mens jeg analyserer funnene, samt for å unngå unødvendig repetisjon. Jeg har delt inn analysen og drøftingen i fire hovedtemaer, som både er basert på forskningsspørsmålene og som tar høyde for å diskutere de viktigste funnene: først vil jeg analysere og drøfte det som kan knyttes til ordene elevene streket under i tekstutvalget, deretter vil jeg se på funn knyttet til leseforståelse, videre vil jeg analysere og drøfte om vi kan si at det er en sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse, før jeg til slutt tar for meg tilegnet kunnskap etter lesing. Didaktiske innsikter som kan knyttes til studiens funn vil legges frem i neste kapittel.

6.1 Ordenes karakteristik

Et interessant funn i min studie er at både elevene som har norsk som førstespråk og elevene som har norsk som andrespråk hovedsakelig streker under de samme ordene i tekstutvalget.

Som nevnt representerer sort understrekning ord elevene aldri har sett eller hørt før, rød understrekning representerer ord elevene har sett eller hørt før, men ikke vet hva betyr og blå understrekning representerer ord de vet hva betyr, men synes er vanskelige. I dette delkapittelet skal jeg derfor se på hva som karakteriserer disse ordene. Jeg vil her ta utgangspunkt i ordene som var felles for begge elevgruppene.

Ordene som var felles for begge elevgruppene var: *saktekster, skjønnlitteratur, sjanger/sjangre, grunnreglene, fellestrekk, lydhermende* og *tegneseriesjangeren*. Av disse syv ordene ser vi fort at seks ord er sammensetninger, unntaket er *sjanger/sjangre*. Med utgangspunkt i disse funnene kan vi si at sammensetninger ser ut til å være utfordrende for begge elevgruppene. Av totalt åtte sammensetninger i tekstutdraget streket elevene til sammen under syv av sammensetningene. Ordet *snakkebobler* var den eneste sammensetningen som ikke var felles for begge elevgruppene. Da det kun ble streket under av NOF-elevne.

Vi kan dele opp sammensetningene på følgende måte:

Forledd	Etterledd	Ordklasse
Sak-	tekster	Substantiv
Skjønn-	litteratur	Substantiv
Grunn-	reglene	Substantiv
Felles-	trekk	Substantiv
Lyd-	hermende	Adjektiv
Tegneserie-	sjangeren	Substantiv
Snakke-	bobler	Substantiv

Tabell 6.1: Oppdeling av sammensetninger og tilhørende ordklasse

De fleste sammensetningene er substantiv, med unntak av adjektivet *lydhermende*.

Alle sammensetningene er også determinative sammensetninger. I slike sammensetninger er det etterleddet som gir hovedbetydningen til sammensetningen, mens forleddet avgrensner eller modifierer betydningen til etterleddet (Faarlund et al., 1997, s. 62). Alle sammensetningene er gjennomskuelige, at en sammensetning er gjennomskuelig vil si at vi kan slutte oss frem til betydningen fra betydningen til de delene ordene er satt sammen av (Faarlund et al., 1997, s. 56). Likevel er det sånn at dersom vi skal være i stand til å forstå et ord ut fra betydningen til

delene, er vi fortsatt nødt til å vite hva de enkelte delene betyr. I denne studien har jeg ikke kunnskap om hvilket ledd i sammensetningen som opplevdes utfordrende for elevene, men det er likevel interessant å se på delene som sammensetningen består av.

Sammensetningene er hovedsakelig satt sammen av to dagligdagse ord, og det er kun ordet *sjangeren* (i *tegneseriesjangeren*) som alene kan betraktes som et mesaninord (Golden, 2022). Eksempelvis er ordet *saktekster* satt sammen av *sak* og *tekster*, og ordet *lydhermende* er satt sammen av *lyd* og *herme*. Når ordene blir satt sammen, og vi får *saktekster* og *lydhermende*, er ikke dette lenger dagligdagse ord. Det vi ser tendenser til, er derfor at når to dagligdagse ord blir en sammensetning, blir det sammensatte ordet et mesaninord. Et ord som oppleves uproblematisk når det står alene, kan dermed bli problematisk når det brukes i en sammensetning. Dette kan være med på å forklare hvorfor begge elevgruppene streket under akkurat disse ordene, da denne ordtypen kan være utfordrende for elevene. For som nevnt tidligere er fagfaglige ord (mesaninord) ord som ikke betraktes som fagord, og som derfor ikke blir forklart i fagene, samtidig som disse ordene ofte er mindre frekvente i dagligtalen (Monsen & Randen, 2017, s. 84; Kjelaas, 2022, s. 96). Et eksempel på at faglige og fagfaglige oppleves utfordrende, ser vi i understrekningen av ordet *tegneseriesjangeren*. Ingen av elevene streker under ordet *tegneserier*, men når ordet tegneserie settes sammen med *sjangeren*, blir det et ord elevene oppfatter som vanskelig og/eller ukjent.

Selv om elevene hovedsakelig streket under de samme ordene, finner vi et skille i hvilke farger elevene brukte i understrekningen. Til sammen var det en større prosentandel av NOA-elevene som streket under ord med sort og blått, mens en større prosentandel av NOF-elevene streket under ord med rødt. Med andre ord betyr dette at det hovedsakelig var NOA-elevene som møtte på ord de aldri hadde sett eller hørt før, og ord som de syntes var vanskelige. Det var hovedsakelig NOF-elevene som møtte på ord de hadde sett eller hørt før, men som de ikke vet hva betyr.

Det som også karakteriserer ordene som ble streket under, er at flere er polysemer. Jeg vil ikke betrakte sammensetningene i helhet som polysemer, men når sammensetningene deles i forledd og etterledd kommer polysemene til uttrykk. Eksempelvis har vi i ordet *skjønnlitteratur* ordet *skjønn*, som kan bety det samme som *omdømme*, *forstand*, *pen* og *vakker*. I tillegg kan ordet oppfattes som å *skjønne*, som betyr det samme som å *forstå* eller *innse*. I ordet *grunnreglene* har vi ordet *grunn*, som kan bety det samme som *mark*,

jordoverflate, ikke dyp, årsak og motiv. Ordet *sak*, i *saktekster*, kan bety det samme som *mellomværende, anliggende, formål, oppgave, gjenstand og ting*. I møtet med polysemer, er det som diskutert i oppgavens teoridel, nødvendig å bruke konteksten for å hente frem den aktuelle betydningen. Slik vil det også være i møte med disse sammensetningene, dersom de er ukjente. På grunn av undersøkelsens design kan jeg ikke vite hvilken kontekst eller betydning elevene legger i disse ordene, men kontekst kan være en ytterligere forklaring på hvorfor elevene opplever ordene som utfordrende. For dersom man i møtet med tekstutvalget legger betydningen *ting* i ordet *sak*, vil man oppfatte ordet *saktekst* som det samme som en *tingtekst*. Forbinder man ordet *grunn* med *ikke dyp*, vil ordet *grunnreglene* oppfattes som en *ikke dyp regel*. Man sitter da igjen med ord som gir lite eller ingen mening. Her ser vi da hvordan betydningen av et ord kan smitte over til å også gjelde andre betydninger.

En videre karakteristikk ved de understrekede ordene er at alle ordene er lavfrekvente i teksten. Dette kan være med på å påvirke ordenes kompleksitet. I tillegg er alle ordene innholdsord. Innholdsord er de ordene som har et innhold, eller en betydning (Golden, 2022, s. 41). Innholdsordene har en viktig funksjon i teksten. Det er disse ordene som gir teksten mening. At elevene har utfordringer med flere av innholdsordene i teksten, kan derfor være med å påvirke forståelsen. Dette vil jeg analysere og drøfte ytterligere i kapittel 6.4.

At jeg innledningsvis i dette kapittelet fremhevet resultatene av understrekningen som interessant, skyldes at det ga et funn som jeg ikke forventet. Med utgangspunkt i tidligere teori og forskning forventet jeg at elevene skulle sette strek under både faglige og førfaglige ord. Dette er ord som tilhører det akademiske språket, og som for mange elever kan oppleves utfordrende. Denne forventningen ble, som vi har sett av hvilke ord som ble understreket, innfridd. Det jeg ikke forventet, var at forskjellen mellom NOA- og NOF-elevene skulle være minimal, da det viste seg at elevene i hovedsak streket under de samme ordene. I de tidligere presenterte studiene så vi nemlig at rapporten *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv* fremhever at forståelsen av enkeltord, sammensatte uttrykk og sammensatte tekstfrekvenser ble mindre forstått av minoritetsspråklige elever (Aamotsbakken, et al., 2004, s. 152). Både Lervåg og Aukrust (2010) og Rygvold og Karlsen (2017) fremhever også at andrespråkelevne hadde et dårligere ordforråd, sammenlignet med førstespråkelevne. I undersøkelsen til Gjersteth Olsen (2001) kom hun frem til at informantene i den minoritetsspråklige gruppen forstod betydningen av færre ord.

Vi ser altså forskjeller mellom min studie og de tidligere gjennomførte studiene, og det er derfor viktig å også trekke frem forskjellene i studiene. Studiene tar utgangspunkt i ulike elever og ulike gjennomførte. Det er dermed ikke slik at vi kan si at en studie har rett og en annen tar feil. Min studie åpner ikke opp for generalisering av svar. Min studie representerer en studie av det aktuelle elevutvalget. All forskning på dette feltet kan derimot virke supplerende, og det bidrar til oppmerksomhet mot arbeid med ord og ordforståelse, både i norskfaget og i andre fag i skolen, samtidig som det viser at forskning på andrespråksfeltet er høyst dagsaktuelt.

6.2 Leseforståelse

Resultatene viser at elevene med norsk som andrespråk svarte bedre på leseforståelsesspørsmålene, kun med unntak av spørsmål 4 hvor elevene med norsk som førstespråk svarte bedre. Det relevante å diskutere her er dermed hvilke faktorer som kan være med på å forklare hvorfor NOA-elevne svarte mer korrekt på de tre første spørsmålene, og hvilke faktorer som kan bidra til å forklare hvorfor NOF-elevne svarte mer korrekt på det siste spørsmålet.

I presentasjonen av funnene la jeg frem resultatene i en prosentandel, og ved bruk av gjennomsnitt og standardavvik. På denne måten viser resultatene at NOA-elevne svarer mer rett. For å presentere hva som skjer med resultatene når de presenteres på denne måten, vil jeg forklare skjevdelingen ytterligere. I studien foreligger det en skjevdeling, hvor vi har 18 NOA-elever og 40 NOF-elever. Som nevnt tidligere, vil dette være med å påvirke resultatet. Resultatet som er fremlagt, presenterer derfor resultatene på gruppenivå. På denne måten virker det som at færre NOF-elever svarer rett på spørsmålene, sammenlignet med NOA-elevne. Slik er det ikke. Eksempelvis svarer 14 NOA-elever rett på oppgave 1, sammenlignet med 26 NOF-elever. Derimot, med tanke på at utvalget av NOF-elever er større, blir dette et lavere tall når det settes i sammenheng med hele gruppen. Dette er likevel en nødvendig operasjon for at tallene skal kunne sammenlignes. Ser vi på gjennomsnittet som fremlegges i kapittel 5.2.3, ser vi at NOF-elevne har et lavere gjennomsnitt på de tre første oppgavene. Samtidig er standardavviket større. Standardavviket representerer variasjonen i gruppen. Er standardavviket høyt, er variasjonen stor. Dette betyr at vi på individnivå kan ha et større antall som svarer rett, men også et større antall som svarer feil. Dette er derfor viktige betraktninger å kjenne til i videre analyse og drøfting av resultatene på leseforståelsesoppgavene. Resultatene kan derfor være påvirket av størrelsen på utvalget, men

det er likevel ikke mulig å trekke slutninger om at resultatet hadde vært annerledes dersom størrelsen på elevgruppene hadde vært lik. Derfor vil jeg fortsatt ta høyde for resultatene, slik de fremstilles på gruppenivå.

For å ytterligere kunne analysere og drøfte funnene knyttet til leseforståelse, vil jeg først legge frem mer informasjon om spørsmålene i oppgaven. I oppgavens metodedel sa jeg at spørsmålene var laget med økende vanskelighetsgrad. På de tre første spørsmålene kunne derfor elevene finne svaret direkte i teksten. Spørsmålene er også laget kronologisk, noe som betyr at leseren i teksten finner svaret på det første spørsmålet først, så det andre, og så det tredje. På det fjerde spørsmålet stod ikke svaret direkte skrevet i teksten, men dersom man har forstått teksten er man likevel i stand til å trekke slutninger for å besvare spørsmålet. Dette kalles å foreta en inferens. Inferenser er å foreta slutninger ved bruk av bakgrunnskunnskaper på basis av den informasjonen som han eller hun leser ut av teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 48). I møte med spørsmål hvor informasjonen er indirekte uttrykt, er vi nødt til å foreta inferenser.

Ut fra mine funn ser vi at NOA-elevene sammenlagt viste bedre evne til å svare på spørsmål hvor svaret finnes direkte i teksten. NOF-elevene viste sammenlagt derimot bedre evne til å svare på spørsmålet hvor de selv måtte tolke og trekke slutninger for å finne svaret. Dett er en observasjon som indikerer at selv om NOA-elevene svarer samlet mer rett på spørsmålene, viser NOF-elevene en større evne til å foreta inferenser. Det å kunne tolke og trekke slutninger er sentrale faktorer som påvirker leseforståelsen. Hvor enkel eller hvor vanskelig en tekst er å tolke, avhenger både av teksten form og innhold, samt individuelle og kulturelle perspektiver (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 38; Snow, 2010, s. 414). Det hadde derfor vært interessant å se hvordan resultatene hadde fordelt seg dersom oppgavesettet bestod av flere spørsmål hvor elevene må tolke og trekke slutninger.

Oppsummert kan vi si at NOA-elevene viser bedre evne til å svare på leseforståelsesspørsmålene. Min studie indikerer at andrespråkelevne viser bedre evne til å svare på spørsmål direkte fra en tekst, mens førstespråkelevne viser bedre evne til å svare på spørsmål hvor svaret krever at man trekker slutninger og tolker. En mulig forklaring på dette kan knyttes til teorien form-use-meaning mapping (FUMM), som jeg vil forklare ytterligere i neste delkapittel.

Mine funn står i motsetning til den tidligere representerte forskningen som viser at andrespråkselevne svarer dårligere på spørsmål knyttet til leseforståelse (Kulbrandstad, 1989; Rygvold & Karlsen, 2017; Lervåg & Aukrust, 2010). Årsaker til dette kan blant annet skyldes ulikheter og forskjeller i elevutvalget, at elevene vurderer seg selv om NOA- eller NOF-elever, samt forskjeller i studiens gjennomføring.

6.3 Husket og tilegnet kunnskap etter lesing

Målet med den tredje oppgaven var å se hvor mye elevene husket, og hvor mye kunnskap de hadde tilegnet seg rett etter at de hadde lest teksten. Dette blir også en måte å måle leseforståelse på, men i en annen form. På denne oppgaven så vi at førstespråkselevne samlet sett, i gjennomsnitt, svarte mer rett på oppgavene.

De teoretiske aspektene som kan knyttes til funnene på denne oppgaven er knyttet til leseforståelse og hukommelse, jf. oppgavens teoridel: ifølge Roe og Blikstad-Balas (2022, s. 25) er hukommelse viktig for at vi skal klare å huske det vi har lest, samtidig som det kan bidra til sammenheng i teksten. Resultatene viser derfor at NOF-elevne gjør det bedre i oppgaver hvor de ikke kan lete i teksten etter svar, altså oppgaver hvor teksten innhold må huskes og forstås.

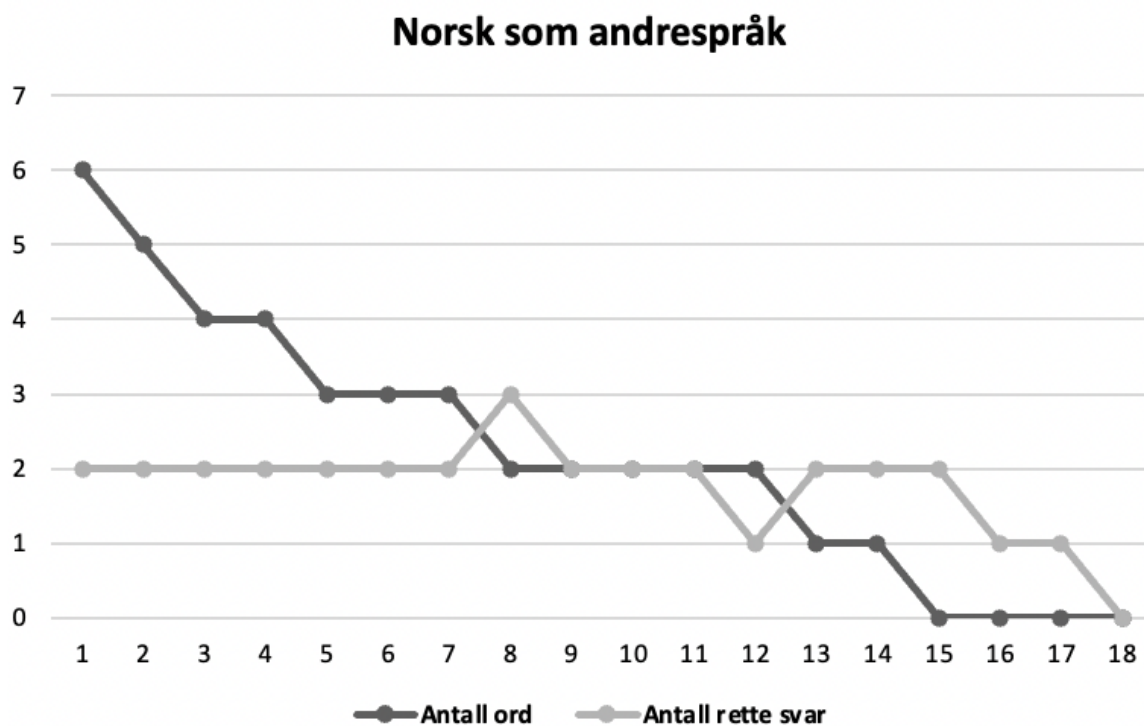
I tillegg kan dette også knyttes til teorien FUMM (Rousse-Malpat & Verspoor, 2018). Her handler det om prosessen eller ulike stadier et ord gjennomgår før det arkiveres. Stadiene baserer seg på å kjenne til ordets form, ordets bruk og ordets betydning. Teorien er overførbar til leseforståelse, ettersom at den kan si noe om hvor godt man forstår teksten. *Form* vil da være å kunne lese teksten, *use* vil kunne være å bruke teksten, mens *meaning* vil være når tekstens innhold er forstått og arkivert. I tillegg kan dette også ses i sammenheng med Curtis (2014) sin stadieteori, og understrekning av ord i min studie. I min studie, med de alternativene jeg har for understrekning av ord, vil nemlig sort understrekning samsvare med stadium 1 og *form*. Rød understrekning vil samsvare med stadium 2 og *use*, og blå understrekning vil samsvare med stadium 3 og *meaning*. På denne måten blir det mulig å etablere en sammenheng mellom understrekning av ord og besvarelsene på påstandene på gruppenivå. Resultatet av understrekningen av ord viste at NOA-elevne streket under flere ord med sort og blått, mens NOF-elevne streket under flere ord med rødt.

Dette kan for det første være med å forklare funnene knyttet til leseforståelse, som ble gjennomgått i forrige delkapittel, fordi det viser at NOA-elevene, som har streket under færre ord med rødt (som knyttes til stadium 2 og *use*) er i bedre stand til å bruke ordene og teksten. Samtidig kan det også være med å forklare funnene i den tredje oppgaven. NOA-elevene streket under flere ord med blått som samsvarer med *meaning*. Dette viser at NOA-elevene er i stand til å bruke teksten, men at de gjør det dårligere når de ikke har teksten foran seg. En mulig forklaring er derfor at FUMM ikke er godt nok arkivert og at forståelsen ikke har festet seg ordentlig.

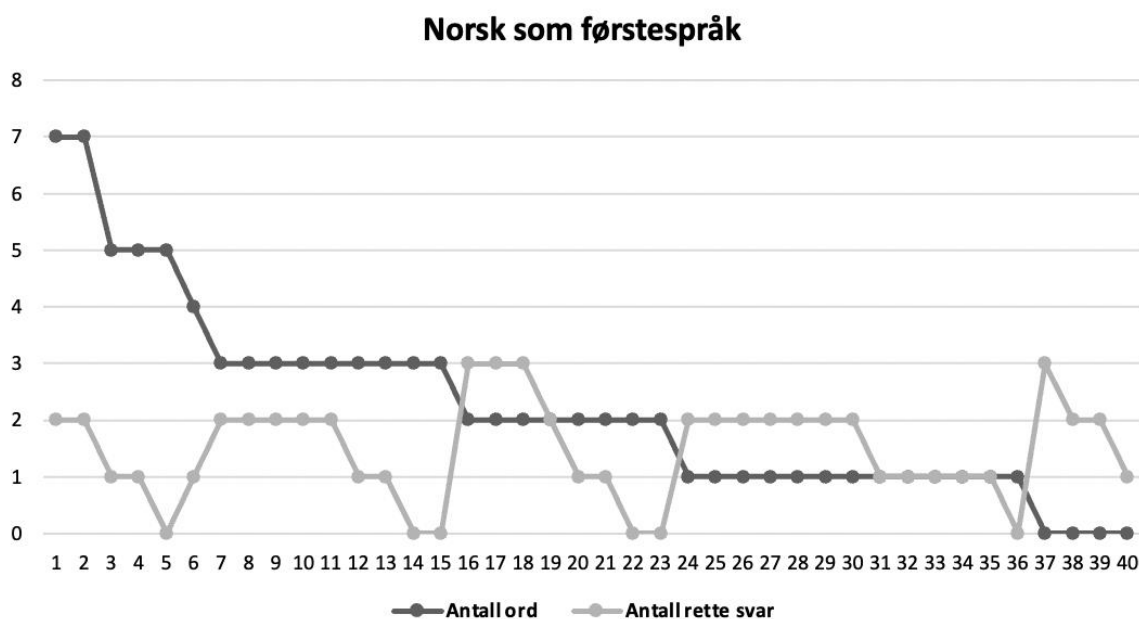
6.4 Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse

Til nå har jeg sett på hvordan elevene presterer i forhold til ordforståelse og leseforståelse på gruppenivå. Presentasjonen av de individuelle funnene i delkapittel 5.4.1 åpner derimot for å si noe om sammenhengen mellom funnene på individnivå. Spørsmålet jeg her ønsker å undersøke, er om det var noen sammenheng mellom antall understrekninger og antall rette svar på leseforståelsesspørsmålene på individnivå. Undersøkelsen går dermed fra å være univariat til å bli bivariat. Univariat er når noe omfatter én variabel, mens bivariat er når noe omfatter to variabler (Solbakken, 2019, s. 21). Der hvor jeg tidligere var interessert i én variabel (ordforståelse eller leseforståelse), er jeg nå interessert i to variabler (ordforståelse og leseforståelse).

Fokuset i dette delkapittelet vil dreie seg om det kan sies å være en sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse. Snow (2010, s. 414) peker nemlig på at lesere kan møte forståelsesutfordringer dersom de ikke forstår ordene teksten. For å analysere funnene har jeg fremstilt resultatet i to ulike diagram:



Figur 6.1: Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse (NOA)



Figur 6.2: Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse (NOF)

Diagrammene er organisert slik at antall ord elevene understreket er skrevet i stigende rekkefølge, dette viser den mørke linjen. Et punkt representerer én elev. Den lyse linjen viser antall rette svar samme eleven hadde på leseforståelsesspørsmålene. Det diagrammene viser,

er at det ikke ser ut til å foreligge et grunnlag for å si at det er en sammenheng mellom antall ord elevene streket under og antall rette svar de samme elevene hadde på leseforståelsesoppgavene. Skulle det ha vært en sammenheng, ville den mørke linjen alltid ha vært høyere enn den lyse linjen frem til første krysningspunkt. Etter første krysningspunkt ville den lyse linjen alltid ha vært høyere enn den mørke linjen. Dette hadde betydd at elevene som streket under mange ord hadde færre rette svar på leseforståelsesoppgavene, mens elevene som streket under få ord hadde flere rette svar på leseforståelsesoppgavene. Derimot ser vi at resultatene ikke fordeler seg slik, og på grunnlag av dette kan vi derfor si at det ikke ser ut til å foreligge en sammenheng, hverken hos NOA- eller NOF-elevne.

Flere andre har undersøkt dette før meg. I studien til Lervåg og Aukrust (2010) så vi at de konkluderte med at forskjellen i leseforståelsesferdigheter mellom andrespråks- og førstespråkslever kunne forklares med en forskjell i ordforrådsferdigheter. I studien til Laufer (1992) pekte hun derimot på at det ikke var en årsakssammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Min studie støtter derfor opp under Laufer (1992) sine funn. I min studie studerer jeg derimot ikke utelukkende ordforråd. I tillegg gjør elevene en egen vurdering knyttet til forståelse av ord i en gitt tekst, noe som kan være med å påvirke resultatet.

7 Didaktiske innsikter

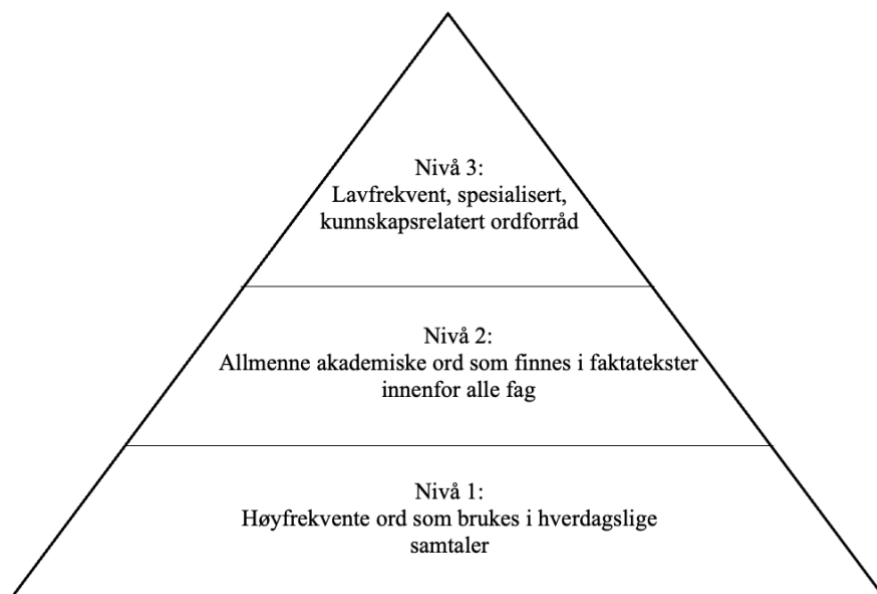
I dette kapittelet vil jeg gå inn på hvilke didaktiske innsikter vi kan få ut av studien. Didaktiske innsikter handler om hvordan resultatene fra min studie kan knyttes til undervisning og læring i skolen. Jeg vil i dette kapittelet se på arbeid med ordforståelse og ordlæring i et didaktisk perspektiv.

En av de tingene som kanskje overrasket meg mest i denne studien var det skillet, og også mangelen på skille, som vi fant mellom elever med norsk som førstespråk og norsk som andrespråk: vi har sett at de to elevgruppene i hovedsak streket under de samme ordene. NOA-elevne svarte til sammen mer rett på leseforståelsesoppgavene. NOF-elevne gjorde det bedre på avkrysningsoppgavene, men skillet var minimalt. Det dette kan være med på å fortelle oss, er at den opplæringen og de fokusområdene som det legges vekt på i forbindelse med andrespråkslever *også* kan være av stor nytte for førstespråkslever. Kulbrandstad (2022) deler denne tanken. Hun sier at det prinsipielt ikke er forskjellig didaktisk tenkning som skal legges til grunn når man arbeider med leseutvikling på et andrespråk og et

førstespråk (Kulbrandstad, 2022, s. 297). Derimot fremhever hun at det på noen områder, vil være slik at andrespråkselever kan ha bruk for styrket opplæring. Dette gjelder blant annet arbeid med ordforrådet (Kulbrandstad, 2022, s. 297). Dette kommer også frem i min studie, for selv om det var lite variasjon i hvilke ord elevene streket under, så streket flere av NOA-elevene under de aktuelle ordene med sort og blått. Det betyr at NOA-elevene møtte på flere ord som for dem var helt ukjente og som de synes var vanskelige.

Et videre spørsmål blir dermed hvordan arbeid med ordforråd best kan innrettes. Flere fremhever lærerens støtte i dette arbeidet (Heller, 2021; Kjelaas, 2022; Monsen & Randen, 2017). De peker på at læreren må være i stand til å identifisere hva som kan oppleves utfordrende for elevene og gjøre tilpasninger i forhold til dette. Det gjelder også å kunne identifisere de utfordrende ordene. Hvilke ord dette vil være, kan variere, men min studie indikerer at dette vil gjelde sammensatte ord, faglige ord og førfaglige ord. Heller (2021, s. 102) fremhever at språklige tilpasninger til elevenes nivå i stor grad avhenger av lærerens kompetanse om språk. Det innebærer å ha teoretisk innsikt om språk, kjenne til milepæler ved barns språkutvikling og ha kunnskap om hvordan språkferdigheter måles (Heller, 2021, s. 102).

Et viktig didaktisk perspektiv å ha med seg i arbeidet med ordforråd, ordforståelse og ordkunnskap er at arbeidet med dette må foregå med en viss progresjon. Man bør bevege seg fra hverdagsord, via førfaglige eller allmenne akademiske ord, til lavfrekvente og spesialiserte fagord (Kjelaas, 2022, s. 98). Nivåene illustreres i figuren nedenfor:



Figur 7.1: Progresjon i arbeidet med ordforråd (Kjelaas, 2022, s. 98; Beck, McKeown & Kucan i Cummins, 2018, s. 92)

Årsaken til at jeg velger å fremheve denne modellen, er hovedsakelig fordi den viser betydningen av arbeid med førfaglige ord (nivå 2). Dette er nemlig ord som ofte vies mindre tid og fokus i opplæringen, samtidig som de er svært utbredt i skolespråket og står sentralt i mange fag og emner (Kjelaas, 2022, s. 98). Modellen fungerer derfor godt som en slags didaktisk oppsummering av det jeg har kommet frem til i og ved arbeidet med studien min. Den fremhever både kompleksiteten og betydningen av arbeidet med ulike kategorier av ord. Denne tankegangen om både nivådeling og progresjon er derfor viktig å ha med seg i arbeidet med ordlæring.

8 Avslutning

I min studie har jeg undersøkt problemstillingen: *Hvordan forstår andrespråklige elever faglige læreboktekster i norskfaget, sammenlignet med elever som har norsk som førstespråk?*. Ved å ta utgangspunkt i et tekstutdrag fra læreboken *Fabel 6*, utformet jeg et oppgaveark til elevene som skulle hjelpe meg med å svare på problemstillingen.

Etter presentasjon og analyse av funnene kom det frem at elevene hovedsakelig satt strek under de samme ordene. I dette ligger det at begge elevgruppene oppfattet de samme ordene som ukjente og/eller vanskelige. Vi finner altså ikke noe særlig skille i hvilke ord NOA-elever

og NOF-elever satt strek under. Det som karakteriserer ordene som elevene valgte ut, er at de er sammensatte, og at det er faglige eller førfaglige ord. Forskjellene som er mulige å finne i forbindelse med denne oppgaven, viser seg i hvilken farge elevene streket under ord med. Funnene viser at NOA-elevene møtte på flere ord i teksten som de aldri hadde sett eller hørt før. NOF-elevene møtte på flere ord i teksten som de hadde sett eller hørt før, men som de ikke vet hva betydde. NOA-elevene møtte også på flere ord som de visste hva betydde, men som de synes var vanskelige.

Basert på funnene kom det også frem at NOA-elevene sammenlagt svarte mer rett på leseforståelsesoppgave. NOA-elevene svarte mer rett på de tre første spørsmålene, og felles for disse spørsmålene var at svarene kunne finnes direkte i teksten. NOF-elevene svarte derimot mer rett på det siste spørsmålet, hvor svaret ikke kunne finnes direkte i teksten. Dette betyr at NOF-elevene viser en større evne til å selv måtte tolke og trekke slutninger. Funnene fra studien tyder ikke på at det er en tydelig sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse.

Til slutt viser studien at NOF-elevene har en større evne til å huske informasjon og tilegne seg kunnskap etter lesing. Dette kommer frem i den siste delen av oppgavearket, hvor NOF-elevene svarte mer rett på fem av totalt åtte påstander. Dette tyder på at tekstens innhold i større grad har blitt forstått og arkivert av NOF-elevene.

Mitt resultat snakker godt med Laufer (1992) sitt resultat. Hun konkluderte både med at det ikke tyder på en årsakssammenheng mellom leseforståelse og ordforståelse, samtidig som hun peker på at omfanget ordfamilier elevene kjenner til spiller en rolle (Laufer, 1992). Både antall ordfamilier en kjenner til (det å gjennomskue at en gruppe ord er «i familie») og hvordan sammensatte ord gir utvidet, nyansert og endret betydning, handler om *språklig erfaring*. Ifølge min studie kan altså NOA- og NOF-elever se ut til å ha noenlunde samme behov for å utvide sin språklige erfaring. Dette er et fagdidaktisk poeng som er viktig å ha med seg, ikke bare i norskfaget, men også i andre fag i skolen. Undersøkelsen viser derfor at det er viktig at skolen tar sitt ansvar som «språkutvikler» på alvor.

Oppsummert vil jeg derfor si at jeg både har funnet likheter og forskjeller når det kommer til forståelse av læreboktekster hos førstespråklige og andrespråklige elever. Likhetene kommer til syne i forbindelse med ordforståelse og ordkunnskaper, mens forskjellene kommer til

uttrykk i forbindelse med leseforståelse og arkivering av kunnskap. I løpet av min studie har jeg derfor presentert flere funn som samsvarer, men som også står i motsetning til tidligere forskning. Dette er med på å fremheve at forskningen på dette området ikke er i mål. Jeg håper derfor at min studie vil bidra til å opprettholde oppmerksomhet omkring temaet, samt å fremme interesse og betydning av å forske videre på dette området.

Litteratur

- Aamotsbakken, B., Askeland, N., Maagerø, E., Skjelbred, D. & Torvatn A. C. (2004). *Vurdering av læremidler med fokus på flerkulturelt perspektiv*. Høgskolen i Vestfold.
- Aschehoug. (2021). *Fabel 1-7 Digital lærerveiledning til bøkene: Norsk for barnetrinnet*. Aschehoug undervisning.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M-B. & Thurmann-Moe A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.
- Bjerke, C. & Johansen, R. (2017). *Begynneropplæring i norskfaget*. Gyldendal.
- Bloomfield, L. (1973). *Language* (12. utg.). Unwin university books.
- Budal, I. B. (2018). Morfologi. I I. B. Budal (Red.), *Språk i skolen: Grammatikk, retorikk, didaktikk* (2. utg, s. 99 – 134). Fagbokforlaget.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill Book Company.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. I M. G. McKeown & M. E. Curtis (Red.), *The nature of vocabulary acquisition* (s. 37–51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Faarlund, J. T., Lie, S. & Vannebo, K. I. (1997). *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Falkum, I. L. (2014). Polysemi. En relevanteoretisktilnærming. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift*, 32(2), 307-336. <http://ojs.novus.no/index.php/NLT/article/view/153/151>
- Fjeld, T. K., Løkken, B. G., Masdal, N. & Taraldsen, T. L. (2021). *Fabel 6*. Aschehoug.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse and linguistics. *The Journal of Education*, 171(1), 5 – 176.

- Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring: i et andrespråksperspektiv* (5. utg.). Gyldendal.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6 – 10.
- Grøver, V. & Bråten, I. (2021). Hvorfor en bok om leseforståelse? I V. Grøver & I. Bråten (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 15 – 25). Cappelen Damm.
- Gujord, A-K. H. (2023). *Å studere utviklingen av andrespråk*. Fagbokforlaget.
- Heller, M. C. (2021). Lærerens støtte til dypere ordforståelse hos minoritetsspråklige elever i barneskolen. I I. Bråten & V. Grøver (Red.), *Leseforståelse i skolen: Utfordringer og muligheter* (s. 97-110). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjelaas, I. (2022). Ord- og begrepslæring i et andrespråksperspektiv. I I. Kjelaas & R. Van Ommeren (Red.), *Andrespråksopplæring for nyankomne ungdommer: Tilnærminger for mestring og myndiggjøring* (s. 85 – 104). Fagbokforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (1998). *Lesing på et andrespråk: En studie av fire innvandrerungdommers lesing av læreboktekster på norsk* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. Nasjonalbiblioteket.
<https://www.nb.no/items/e619036a667faa4330afd533a98089d3?page=0&searchText=oaiid:%22oai.nb.bibsys.no:999700537544702202%22>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2013). Læreboka i lys av tilpasset opplæring. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (Red.). *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 63-80). Akademika forlag.
- Laufer, B. (1992). How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?. I H. Bejoint & P. Arnaud (Red.), *Vocabulary and applies linguistics* (s. 126 – 132). Macmillian.
- Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 51(5), 612 – 620.
- Maagerø, E. (2008). Om grammatikk og fagspråk. I M. E. Nergård & I. Tonne (Red.). *Språkdiradikk for norsklærere: Mangfold av språk og tekster i undervisningen* (s. 83-94). Universitetsforlaget.

- Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2014). *Multimodal tekstkompetanse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Meld. St. 28 (2015 – 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Meld. St. 6 (2012 – 2013). *En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk: en innføring*. Cappelen Damm.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?ch=19>
- Olsen, I. G. (2001). *Kan «formål» bety det samme som «keeper»? : En sammenliknende studie av majoritets- og minoritetslevers ordforståelse*. Universitet i Oslo.
- Roe, A. & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Rousse-Malpat, A. & Verspoor, M. (2018). Foreign language instruction from a dynamic usage-based (DUB) perspective. I A. E. Tyler, L. Ortega, M. Uno & H. I. Park (Red.), *Usage-inspired L2 Instruction: Researched pedagogy* (s. 55-74). John Benjamins Publishing Company.
- Rygvold, A-L. & Karlsen, J. (2017). Leseferdigheter hos norske andreklassinger med ulik språklig bakgrunn. *Norsk tidsskrift for Logopedi*, 2017(3), 28 – 38.
https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/62389/Logopeden_3-17_Leseferdigheter_adopterte91210.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster: Et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Snow, C. E. (2010). Reading Comprehension: Reading for Learning. *International Encyclopedia of Education*, 5, 413 – 418.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.

Steien, G. B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I M. Monsen & V. Pajaro (Red.), *Andrespråklæring hos voksne: Vitenskapelige og didaktiske refleksjoner* (s. 29 – 45). Cappelen Damm akademisk.

Taylor, J. R. (2003). *Linguistics Categorization* (3. Utg.). Oxford University Press.

Thurmann-Moe, A. C. (2013). Noen perspektiver på akademisk språk og utfordringer for flerspråklige elever. I K. M. Bjerkan, M-B. Monsrud & A. C. Thurmann-Moe, *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer* (s. 87 – 102). Gyldendal akademisk.

Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lede kvantitativ forskning?*. Cappelen Damm Akademisk.

Veum, A. & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.

Figurer og tabeller

Kapittel 2

Figurer:

- 2.1: Goldens modell for utviklingen av ordforrådet på et andrespråk (Golden, 2022, s. 123)
- 2.2: Cummins isfjellmodell (Cummins, 2017, s. 140; Kjelaas, 2022, s. 88)

Kapittel 4

Tabeller:

- 4.1: Oversikt over lærebokens oppbygning og innhold
- 4.2: Oversikt over ordenes frekvens i tekstutvalget
- 4.3: Oversikt over innholdsord og funksjonsord i tekstutvalget
- 4.4: Oversikt over hvilken ordklasse ordene i tekstutvalget tilhører

Kapittel 5

Tabeller:

- 5.1: Understrekninger av ord (NOA)
- 5.2: Understrekninger av ord (NOF)
- 5.3: Kategorisering av besvarelsene på oppgave 2 (NOA)
- 5.4: Kategorisering av besvarelsene på oppgave 2 (NOF)
- 5.5: Gjennomsnittsverdi og standardavvik av besvarelsene på oppgave 2
- 5.6: Fordeling av besvarelser på oppgave 3 (NOA)
- 5.7: Fordeling av besvarelser på oppgave 3 (NOF)
- 5.8: Gjennomsnitt og standardavvik av besvarelsene på oppgave 3
- 5.9: Besvarelser på individnivå (NOA)
- 5.10: Besvarelser på individnivå (NOF)

Figurer:

- 5.1: Sammenligning av besvarelser på oppgave 2
- 5.2: Sammenligning av besvarelser på oppgave 3
- 5.3: Spredning i besvarelsene på oppgave 3

Kapittel 6

Tabeller:

6.1: Oppdeling av sammensetninger og tilhørende ordklasse

Figurer:

6.1: Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse (NOA)

6.2: Sammenheng mellom ordforståelse og leseforståelse (NOF)

Kapittel 7

Figurer:

7.1: Progresjon i arbeidet med ordforråd (Kjelaas, 2022, s. 98; Beck, McKeown & Kucan i Cummins, 2018, s. 92)

Vedlegg

Vedlegg 1: Oppgavearket

I denne oppgaven skal du først svare på et spørsmål om deg selv.

Så skal du lese en tekst. Samtidig som du leser, streker du under ord du synes er vanskelige.

Etter at du har lest teksten, skal du svare på noen spørsmål om teksten. Da har du lov til å lete etter svarene i teksten.

Etter at du har svart på spørsmålene, får du utdelt et ark hvor du skal krysse av for sant eller usant. Da kan du ikke se på teksten. Du må prøve å huske hva som er riktig.

Svar på dette spørsmålet om deg selv:

1. Jeg har:

Norsk som førstespråk

Norsk som andrespråk

Les teksten *Hva er en sjanger?*

Mens du leser teksten skal du sette strek under:

- Ord du aldri har sett eller hørt før (blyant)
- Ord du har sett eller hørt før, men ikke vet hva betyr (rødfarge)
- Ord du vet hva betyr, men synes er vanskelige (blåfarge)

**Etter at du har lest teksten skal du svare på disse spørsmålene:
Du har lov til å lete etter svaret i teksten.**

1. Hva betyr sjanger?

2. Hvorfor kan det være vanskelig å plassere tekster i en spesiell sjanger?

3. Hvordan kan det å lære om sjangre sammenlignes med fotball og sjakk?

4. Hvordan kan du vite hvilken sjanger en tekst hører til?

Kryss av sant eller usant:	Sant	Usant
Saktekster og skjønnlitteratur kan sorteres i ulike sjangre.		
Tegneserie er eksempel på en sjanger.		
Det er alltid enkelt å plassere tekster i en spesiell sjanger.		
Når du lærer om sjangre, lærer du grunnreglene for hvordan tekster skal skrives.		
Sjangre kan ikke blandes.		
Tekstene i en sjanger ligner ikke på hverandre.		
Det kan aldri oppstå nye sjangre.		
Tekstene i en sjanger ligner på hverandre.		

Forsto du alle setningene i sant/usant-skjemaet?

Ja

Nei

Hvilke setninger var det du ikke forsto?

Vedlegg 2: Chat med Sikt

AA 🔊 X

TILKOBLET Du chatter med Olav Rosness

Velkommen til personverntjenester sin chat. Chatten er normalt betjent hverdager fra kl. 12.00 til 14.00. Hvis henvendelsen din gjelder et allerede innsendt meldeskjema, anbefaler vi at du heller sender melding i meldingsdialogen tilknyttet ditt meldeskjema.

Navn Maren Kjær
Id maren19-99@hotmail.no
Aktive agenter på denne køen 2
Referansekode
URL <https://meldeskjema.nsd.no/>

Hei, hva kan jeg hjelpe deg med? 13:55

13:55 Hei. Lurer på om jeg trenger å melde prosjekt. Designet er en tekstbasert survey i papirform for ca. 60 elever ved en barneskole (6. trinn). Undersøkelsen er anonym, men jeg spør om språkbakgrunn: norsk som førstespråk - norsk som andrespråk. Med vennlig hilsen Maren

Hei, det høres ut som en anonymt prosjekt. Men når du skal forske på barn er det viktig å huske på frivilligheten samt å informere foreldre. 13:56

13:57 Ja, er klar over det. Tenker å informere via informasjonsskriv med beskjed om at de kan kontakte med hvis de har spørsmål.

Supert. Så lenge det er anonymt trenger du ikke søke. 13:57

13:57 Det er også avklart med avdelingsleder på skolen.

Det er bra. 13:57

13:57 Fint, det høres betryggende ut. Takk for hjelpen.

Skriv din tekst her →

Vedlegg 3: Informasjonsskriv



Informasjonsskriv til foresatte

Hei ☺

Mitt navn er Maren Kjær. Jeg er lærerstudent på Universitetet i Stavanger og er nå i gang med å skrive min masteroppgave.

Onsdag i 3 uke skal jeg derfor gjennomføre et forskningsprosjekt med elevene på 6. trinn.

I dette prosjektet vil jeg finne ut av hvordan andrespråklige elever forstår innholdet i læreboktekster i norskfaget, og på hvilken måte dette skiller seg fra elevene som har norsk som førstespråk. Prosjektet vil ha fokus på både leseforståelse og forståelse av ord. Hensikten med prosjektet er å hjelpe lærere til å bli enda flinkere til å forberede tekstarbeid slik at alle elever får maksimalt utbytte av det.

Prosjektet går ut på at:

- a) Elevene leser en tekst fra læreboken i norsk (Fabel 6). Elevene setter strek under ord som de synes der vanskelige. Teksten skal være ukjent for alle elevene.
- b) Elevene svarer på et spørreskjema. Spørreskjemaet vil inneholde spørsmål om teksten. I spørreskjemaet vil også eleven svare på om den har norsk som førstespråk eller norsk som andrespråk.

Dette arbeidet vil være anonymt. Det betyr at jeg ikke vil få vite hvilken elev som har svart hva. Elevene skal ikke oppgi navn. I den ferdige masteroppgaven vil det ikke være mulig å kjenne igjen elevene som har deltatt i prosjektet. Skolens navn vil også anonymiseres. Det betyr at jeg ikke forteller hvilken skole jeg har gjennomført undersøkelsen på.

Hvis du har noen spørsmål om prosjektet kan du ta kontakt med meg på e-post:

ma.kjer@stud.uis.no.

Jeg har også en veileder for masteroppgaven. Hun heter Gølin Kaurin Nilsen. Hun kan også svare på spørsmål, og hennes e-postadresse er: golin.nilsen@uis.no

Med vennlig hilsen

Maren Kjær

Vedlegg 4: Tekstutdrag

ARBEID MED

Hva er en sjanger?

INDIVIDUELT ARBEID

- 1 a Hva liker du å lese om?
- b Hvilke typer tekster liker du best å lese? Leser du for eksempel tegneserier, faktatekster eller fortellinger?
- c Hvilke typer tekster leser du mest av i løpet av en uke? Skriv en liste.

Saktekster og skjønnlitteratur kan sorteres i ulike *sjangre*. En sjanger betyr at tekstene har noen fellestrekk som gjør at de likner på hverandre. Tegneserier er for eksempel en sjanger som ofte har snakkebobler, tegninger og lydhermende ord. Dette gjør at de hører hjemme i tegneseriesjangeren. Noen ganger kan det være vanskelig å plassere tekster i en spesiell sjanger fordi de har trekk fra flere sjangre. Det kan også oppstå nye sjangre, eller sjangre kan blandes. Når du lærer om sjangre, kan vi si at du lærer grunnreglene for hvordan tekster skal skrives, akkurat som du trenger å kunne grunnreglene for å spille fotball eller sjakk!



34 LÆR Å SKRIVE TEKSTER - GI OG FÅ RESPONS