



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGÅVE

Ord- og omgrepsinnlæring med  
parallelspråkleg litteratur

Word and concept learning with parallel  
language literature

**Marianne Hollevik**

Master i grunnskulelærer 5-10, fordjuping i norsk

Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolking

Rettleiarar: Hilde Hofslundsengen og Maria Kjosås Berge

Innleveringsdato: 16.05.2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle

kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Samandrag

Det overordna tema for denne mastergradsavhandlinga er fleirspråklegheit som ein ressurs i undervisning av fleirspråklege elevar. Formålet er derfor å undersøkje parallellspråkleg litteratur sin betydning for ord- og omgrepsinnlæring for fleirspråklege elevar i vidaregåande skule. Studien tek utgangspunkt i ein undervisningsmetode med fokus på bruk av parallellspråkleg litteratur for ord- og omgrepsinnlæring. Parallellspråkleg litteratur er litteratur utforma for å bli lese parallelt om ein meistarar begge språka. Litteraturen kan også bli lesen av to personar der dei meistarar kvar sitt språk (Naqvi et al., 2012, s. 504). Studien vektlegg eit sosiokulturelt perspektiv på språklæring (Vygotskij, 1978), i tillegg til å ha eit ressursperspektiv på fleirspråklegheit (KD, 2019). Slik sett plasserer ein studien innanfor andrespråksfeltet, med fokus på eldre elevar sin andrespråksutvikling. Med bakgrunn i at eg i denne studien har prøvd ut eit undervisningsopplegg der kvaliteten og effekten av opplegget har blitt vurdert, blir studien omtala som ein pilotstudie.

Denne pilotstudien har både kvantitativ og kvalitativ tilnærming, der det empiriske materialet består av testresultat frå deltakarane, semi-strukturerte intervju med kvar deltakar, og observasjonar frå ein eigenrapportert logg. Utvalet i studien er fire fleirspråklege elevar frå vidaregåande skule, med butid i Norge på mellom tre og fem år. Elevane blei testa på andrespråket før og etter gjennomføringa av intervensjon. Dei blei også intervjuar i etterkant. Formålet med intervjuar var å få fram elevperspektivet i studien. Testresultata viser at alle elevane hadde ei auke i lærte ord etter gjennomført intervensjon. Orda som elevane opplevde som uforståelege i litteraturen var i stor grad substantiv med sentral betydning for innhaldet, samt nokre verb og adjektiv. Funna gjort i denne pilotstudien indikerer at arbeid med parallellspråkleg litteratur kan vere eit godt bidrag inn mot litteraturundervisninga for denne elevgruppa. Føresetnadane er at litteraturen er tilpassa elevane sine språkferdigheiter både på fyrstespråket og målspråket. Samla bidreg pilotstudien med informasjon som vil vere relevant for revidering av intervensjonsprogrammet før ei eventuell vidare utprøving.

## Abstract

The aim of this study was to investigate the significance of parallel language literature for word and concept learning for multilingual pupils in upper secondary school. The study is based on a teaching method with a focus on the use of parallel language literature for word and concept learning. Parallel language literature is literature designed to be read in parallel if one masters both languages. The literature can also be read by two people where they still master their language (Naqvi et al., 2012, p. 504). The study emphasizes a socio-cultural perspective on language learning (Vygotsky, 1978), in addition to having a resource perspective on multilingualism (KD, 2019). In this sense, one places the study within the second language field, with a focus on older students' second language development. Based on the fact that in this study I have tried out a teaching program where the quality and effect of the program has been assessed, the study is referred to as a pilot study.

This pilot study has both a quantitative and a qualitative approach, where the empirical material consists of test results from the participants, semi-structured interviews with each participant, and observations from a self-reported log. The sample in the study is four multilingual students from upper secondary school, with a time in Norway of between three and five years. Pupils were tested in the second language before and after the intervention. They were also interviewed afterwards. The purpose of the interview was to bring out the student perspective in the study. Test results show that all students had an increase in learned words after the intervention. The words that the students experienced as incomprehensible in the literature were largely nouns with a central meaning for the content, as well as some verbs and adjectives. The findings made in this pilot study indicate that work with parallel language literature can be a good contribution to the literature teaching for this group of students. The premise is that the literature is adapted to the students' language skills in both the principal language and the target language. Overall, the pilot study provides information that will be relevant for revision of the intervention program before any further testing.

## Forord

Endeleg var dagen her! Den dagen eg skal få skriva forordet til masteroppgåva mi. Prosessen med skriving av masteroppgåva har bydd på ei grei mengde nedturar, men ikkje minst oppturar. Eg vil trygt seie at eg gjennom denne tida har lært mykje om meg sjølv, og kva eg kan få til så lenge eg har litt tillit til meg sjølv.

Eg må starta med å takke den næraste familien min for all støtte gjennom fem år med studie, og ikkje minst støtte kring prosessen med masteroppgåva. Takk for at de har stilt opp som gode hundepassarar på dei dagane det har stått på som verst, og ikkje minst takk for at de har vore gode samtalepartnarar når sjølvtiliten har fått seg ein knekk. Vidare må eg gi ein stor takk til alle venner som har haldt ut i samtalar om parallellspråkleg litteratur og fleirspråklegheit som ein ressurs. Eg veit at det er langt ifrå dykkar felt, men tross alt har de vist genuin interesse. De har vist at de har trua på meg, noko som har vore ein stor motivasjonsfaktor. Elles må eg takka dykk for tolmodigheita etter alle dei hundretals invitasjonane eg har fått hjå dykk til å vere sosial, men som eg har sett meg nøydte til å takke nei til. Takk for at de har forstått og aldri gitt opp å invitere meg med. No er eg med for fullt!

Takk til «norskjengen» som har involvert seg i oppgåva mi, og dermed kunne kome med gode tips og råd. Eg set kjempe stor pris på alle støtte og hjelp de har gitt meg. De har også bidrege som emosjonell støtte i masterskrivinga, der me har delt både oppturar og nedturar. Det har vore fint å dele denne opplevinga med dykk!

Ein stor og fortent takk til rettleiarane mine Hilde og Maria som frå første stund hadde trua på dette prosjektet, og som pusha meg i riktig retning. De har pusha meg langt utanfor komfortsona mi, noko eg har vakse utruleg mykje på. De har bidrege med gode tilbakemeldingar, innspel og ikkje minst oppmuntringar. Takk for at de hadde trua på dette.

Da var me i mål alle mann alle!

Sogndal, 13.05.2020

Marianne Hollevik

# Innholdsliste

<b>Samandrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Figur- og tabelliste .....</b>	<b>7</b>
<b>1.0 Innleiing .....</b>	<b>8</b>
1.1 <i>Bakgrunn for val av tema .....</i>	8
1.2 <i>Kva vil denne oppgåva bidra med? .....</i>	10
1.3 <i>Omgrepsavklaring .....</i>	11
1.4 <i>Oppbygging av oppgåva .....</i>	13
<b>2.0 Teori .....</b>	<b>14</b>
2.1 <i>Kognitive og interaksjonelle teoriar om andrespråklæring .....</i>	14
2.2 <i>Innputt .....</i>	15
2.3 <i>Fleirspråklegheit .....</i>	16
2.3.1 <i>Parallellel tilnærming .....</i>	17
2.3.2 <i>Dialogisk tilnærming .....</i>	17
2.3.3 <i>Dynamisk tilnærming .....</i>	19
2.4 <i>Ordlæring .....</i>	21
2.4.1 <i>«Kvardagsspråk og skulespråk» .....</i>	23
2.4.2 <i>Ord som kan vere vanskelege for andrespråksinnlærarar .....</i>	23
2.4.3 <i>Ordlæring i praksis .....</i>	24
2.5 <i>Skjønnlitteratur i andrespråklæringa .....</i>	25
2.6 <i>Parallellspråkleg litteratur .....</i>	27
<b>3.0 Forskingsdesign og metode .....</b>	<b>30</b>
3.1 <i>Vitskapleg tilnærming og design .....</i>	30
3.2 <i>Eksperimentell enkelcasedesign .....</i>	30
3.3 <i>Metodisk tilnærming .....</i>	32
3.4 <i>Utval .....</i>	32
3.5 <i>Intervensjonsprogram og prosedyre .....</i>	33
3.6 <i>Datainnsamling .....</i>	35
3.6.1 <i>Testbatteri .....</i>	35
3.6.2 <i>Loggføring .....</i>	36
3.6.3 <i>Semi-strukturert intervju .....</i>	36
3.7 <i>Kvalitetssikring av studien .....</i>	37
3.8 <i>Etiske vurderingar .....</i>	40
3.9 <i>Analyse av datamaterialet .....</i>	41

<b>4.0 Presentasjon av resultat</b> .....	<b>42</b>
4.1 Elev 1: Abeba.....	42
4.2 Elev 2: Bashar.....	44
4.3 Elev 3: Cameron.....	45
4.4 Elev 4: Dia.....	48
4.2 Eigenrapportert logg av intervensjonen.....	49
4.2.1 Fyrste undervisningsøkt.....	49
4.2.2 Andre undervisningsøkt.....	50
<b>5.0 Diskusjon</b> .....	<b>52</b>
5.1 Korleis kan arbeid med parallellspråkleg litteratur fremje ord- og omgrepsinnlæring?.....	52
5.2 Elevane sine opplevingar av arbeidet med parallellspråkleg litteratur.....	60
5.3 Avgrensingar med masteroppgåva.....	61
<b>6.0 Avslutning</b> .....	<b>63</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>65</b>
<b>Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD</b> .....	<b>72</b>
<b>Vedlegg 2 – Informasjonsskriv</b> .....	<b>73</b>
<b>Vedlegg 3 – Intervjuguide</b> .....	<b>76</b>
<b>Vedlegg 4 – Tekstutdrag</b> .....	<b>77</b>
<b>Vedlegg 5 – Forskarlaga test</b> .....	<b>81</b>

## Figur- og tabelliste

Figur 1: Kognitiv modell basert på mellomspråksteorien til Selinker (1972).....	16
Figur 2: Tradisjonelt syn på tospråklegheit.....	17
Figur 3: Cummins sin isfjellmodell.....	18
Figur 4: Modell av transspråking .....	19
Figur 5: Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell. ....	22
Figur 6: Eit eksperimentell casesdesign.....	31
Figur 7: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test .....	43
Figur 8: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test .....	45
Figur 9: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test .....	47
Figur 10: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test .....	49
Tabell 1: Oversikt over elevane sine understreka ord frå teksten, ord streka under i teksten på fyrstespråket er markert med * .....	51

## 1.0 Innleiing

Det overordna tema for denne masteroppgåva er fleirspråklegheit som ein ressurs i undervisning av fleirspråklege elevar. Meir konkret har sett på kva betydning bruken av parallellspråkleg litteratur kan for ord- og omgrepsinnlæringa til elevane. Omtala som elevane i denne oppgåva er fire fleirspråklege elevar frå vidaregåande skule. I innleiinga blir bakgrunn for val av tema, problemstilling, forskingsspørsmål og ei omgrepsavklaring presentert. Vidare blir oppgåva avgrensa, før resten av oppgåva si oppbygging blir presentert i siste del av innleiinga.

### 1.1 Bakgrunn for val av tema

Interessa og nysgjerrigheita kring fleirspråklegheit som ressurs fekk eg gjennom vikarbeid i skulen. Der erfarte eg at litteraturundervisninga gav fleirspråklege elevar utfordringar, både når det gjaldt språkforståing, men også leseforståing. Erfaringane eg gjorde meg resulterte i eit ynskje om å forske på ein undervisningsmetode der elevane sin fleirspråklegeheit blir nytta som ein ressurs for ord- og omgrepsinnlæring i litteraturundervisninga. I tillegg til at lærarane sin kompetanse i fyrstespråket til elevane ikkje skal vere avgjerande for kvaliteten på undervisninga.

Fleirspråklegheit er eit aktuelt tema i samfunnet, men også innanfor skulesektoren. Norge har over lang tid utvikla seg til å bli eit land med store etniske og kulturelle variasjonar (Statistisk sentralbyrå, 2021). Sjølv om eit fleirspråkleg samfunn ikkje er noko nytt i Norge, ser ein ei auke i det språklege mangfaldet, der utviklinga er eit resultat av mobiliteten over landegrensene og innetter landet (Språkrådet, 2018, s. 55). Det store språklege mangfaldet er spesielt synleg i skulen, og har endra seg mykje. Ulike nivå, evner, utgangspunkt og føresetnader i elevgruppa har ein alltid hatt, men dei språklege og kulturelle variasjonane i skulen er no større enn før (Aamodt, 2017, s. 11). Ifølgje Rambøll (2016, s. 7) sin rapport hadde ein i 2015 over 14,3 prosent elevar i grunnskulen med innvandrarbakgrunn<sup>1</sup>. Resultatet av det store mangfaldet i skulen, er fleire elevar som nyttar seg av fleire språk. Det er dermed avgjerande for elevane sitt læringsutbyte og kjensla av tilhørsle, korleis læraren møter det språklege mangfaldet (García & Wei, 2019; Iversen, 2019).

Opplæringstilbodet fleirspråklege elevar har fått og får i Norge har store variasjonar. Dette fordi storleiken og plasseringa av kommunen er av betydning. Sjølv om lovverket har reguleringar, har formuleringane gitt rom for tolking, likeins har også kompetansen blant lærarar og skuleleiingar hatt store variasjonar (Aamodt, 2017, s. 12). I strategiplanen *Likeverdige opplæring i praksis!* kjem det fram at særskilt norskopplæring skal vere det viktigaste verkemiddelet for elevar som ikkje kan følgja ordinær norskundervisning. Dermed skal morsmålsopplæring og tospråkleg opplæring vere sekundære

---

<sup>1</sup> Innvandrarbakgrunn her definert som personar som sjølv har innvandra til Norge, eller norskfødde av innvandrarforeldre (Rambøll, 2016).



hjelpemiddel i norskopplæringa (Kunnskapsdepartementet [KD], 2007, s. 15). Nødvendig morsmålsopplæring er for elevar med så svake norskferdigheiter, at dei i tillegg til særskilt norskopplæring har behov for to-språkleg fagopplæring og/eller morsmålsopplæring. Dette for å sikre at dei får utbytte av undervisninga (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2022). Sidan 2009 har det vore nedgang i antal elevar med tilbod om morsmålsopplæring og/eller tospråkleg fagopplæring (Rambøll, 2016, s. 21). Ifølgje Hvistendahl (2009, s. 75) er morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring underordna norskopplæringa, og dermed noko som berre blir gitt til elevar med særskilt norskopplæring, med mål om at elevane skal utvikle og forbetre norskferdigheitane sine, framfor å bli betre i morsmålet sitt (Hvistendahl, 2009, s. 75). Det vil seie at elevar som blir rekna som «gode nok» i norsk, kan oppleve å ikkje få morsmålsundervisning. At elevane er vurdert som «gode nok» i norsk treng ikkje bety at dei har aldersadekvate ferdigheiter. Ei meta-analyse med 82 inkluderte studiar viste at dei fleirspråklege elevane hadde svakare språkforståing og leseforståing enn dei einspråklege elevane (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014).

I skulen blir ofte fleirspråklegheit sett på som ein stereotypi, der ein ser på fleirspråklege elevar som ei homogen gruppe med same type utfordringar og behov i opplæringa. Utfordringa med eit slikt syn er at ein ser minoritetselevane ut ifrå kva *dei* kan, opp i mot kva *majoritetselevane* kan (Randen, 2018, s. 97). Dette samsvarar med eit mangel- eller problemperspektiv. Utfordringa med eit slikt syn i skulen er at målet med opplæring i norsk språk og kultur blir *integrering*. Denne forståinga av fleirspråklegheit samsvarar med det ein ser i opplæringslova §2-8 og strategiplanen *likeverdig opplæring i praksis!* at det fleirkulturelle blir sett på som eit overgangsfenomen (KD, 2007; Opplæringslova, 1998, §2-8). Det vil seie at ein gjerne ser på fleirspråklegheit som ei utfordring fram til elevane er integrert, og dermed gløymer ressursane elevane eigentleg har som fleirspråklege.

I motsetning til problemperspektivet, ynskjer regjeringa på si side å fokusere på ein mangfaldig skule, der fleirspråklegheit blir sett på som ein ressurs. Dette viser seg blant anna i stortingsmeldingane St. Meld nr. 16, og 23 (Meld. St. 16 (2006-2007) s. 13; Meld. St. 23 (2007-2008) s. 53). Desse meldingane vektlegg mangfald og fleirspråklegheit som ein ressurs, og poengterer at fleirspråklegheit skal bli verdsett både i det norske samfunnet, men også i skulen. I innleiinga av strategiplanen: *Likeverdig opplæring i praksis!* står det at om ein nyttar mangfaldet konstruktivt til utvikling av nye idear og løysingar, vil ein kunne auke moglegheita for eit likeverdig tilbod, meistring og utvikling for alle (KD, 2007, s. 9). I desse dokumenta er det mykje som kan bli relatert til eit ressursperspektiv, fordi ulike språklege, kulturelle og etniske bakgrunnar blir sett på som ein ressurs.

Ressursperspektivet finn ein også igjen i fagfornyinga. I den nye læreplanen for norskfaget blir viktigheita av elevane sitt språk, kulturkompetansen og dei erfaringane og ferdigheitane dei har, vektlagt som ein ressurs for læring, medelevar, skulen og samfunnet (KD, 2019). Dermed blir blant

anna den totale språkkompetansen både i fyrstespråket og andre språk verdsett og brukt som ein ressurs i opplæringa (KD, 2019). I overordna del av læreplanen står det at kunnskap om samfunnet sitt språklege mangfald vil kunne gi alle elevar verdifull innsikt i ulike uttrykksformer, idear og tradisjonar. Det står også at alle elevar skal få moglegheita til å erfare at det å kunne fleire språk er ein ressurs i skulen og samfunnet (KD, 2017, s. 5).

Ut ifrå styringsdokumenta ser ein at fleirspråklegheit blir framheva som ein ressurs.

Kunnskapsdepartementet vektlegg viktigheita av at så mange som mogleg får delta og bidra i samfunnet, men at det inneberer at flest mogleg fullfører ønska og nødvendig utdanning. Dei trekk også fram denne elevgruppa som ei sårbar gruppe i opplæringa (Meld. St. 21 (2016-2017) s. 5). For at eit ressursperspektiv skal kome fram i klasseromma er ein avhengig av lærarar med kompetanse og forståing for det store mangfaldet av elevar. Saman med eit stort mangfald elevar, kjem også spørsmål kring organisering av undervisninga. Derfor er det viktig med eit større fokus på korleis både skule og lærarar kan leggje til rette for god undervisning for elevgruppa. Det er eit stort behov for å utvikle meir kunnskap om korleis andrespråksbrukarar utviklar og lærer norsk i Norge, og korleis ein som lærar kan støtte språklæringa til dei fleirspråklege elevane (Gujord og Randen, 2018, s. 17). Behovet for meir kunnskap kring tilrettelegging av god opplæring og undervisning for denne elevgruppa er framheva av fleire (sjå Monsen, 2016; Rambøll, 2018).

## 1.2 Kva vil denne oppgåva bidra med?

Fordi eg i denne oppgåva ynskjer å belyse fleirspråklegheit som ein ressurs for språkutvikling, har eg utarbeida og skildra eit didaktisk opplegg med bruk av parallellspråkleg litteratur for fleirspråklege elevar i den vidaregåande skulen. Undervisningsopplegget blei gjennomført som ein pilotstudie med ein kort intervensjon der effekten av og erfaringane med opplegget blei undersøkt. Med bakgrunn i dette ynskjer eg å få innsikt i kva betydning bruk av parallellspråkleg litteratur kan ha for ord- og omgrepsinnlæring for fleirspråklege elevar i skulen. Masteroppgåva har følgjande problemstilling:

«Kan arbeid med parallellspråkleg litteratur vere ei kjelde til ord- og omgrepsinnlæring for fleirspråklege elevar i den vidaregåande skulen?»

For å presisere problemstillinga har masteroppgåva to forskingsspørsmål:

«Korleis kan arbeid med parallellspråkleg litteratur fremje ord- og omgrepsinnlæring?»

«Korleis opplever fleirspråklege elevar arbeidet med parallellspråkleg litteratur?»

I denne pilotstudien blei det prøvd ut eit nytt undervisningsopplegg med parallellspråkleg litteratur i ei lita elevgruppe, for å få erfaringar som kan forbetre opplegget og tilpasse det meir til elevgruppa, før ei eventuell større utprøving med fleire deltakarar og ei kontrollgruppe (Skivington et al., 2021).

### 1.3 Omgrepsavklaring

I denne delen av oppgåva vil sentrale omgrep for studien bli presentert. Omgrepa er relevante for forståinga av problemstillinga og for innsikta i studien.

Omgrepa *tospråkleg*, *fleirspråkleg* og *minoritetsspråkleg* er omgrep som ofte kan bli brukt om kvarandre. I offentlege dokument er det omgrepet minoritetsspråklege elevar som blir brukt, og omgrepet fleirspråklege elevar blir ofte nytta synonymt med dette (Aamodt, 2017, s. 19).

Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2) har med utgangspunkt i Meld. St. 6 (2012-2013) definert fleirspråkleg som ein person som er vakse opp med to eller fleire språk, og som identifiserer seg med desse språka. Det kan også vere ein person som identifiserer seg med fleire språk og brukar fleire språk i kvardagen, sjølv om kompetansen i språka ikkje er like god. På same vis som Udir, definerer Monsen og Randen (2017, s. 33) også ein fleirspråkleg person som ein som brukar meir enn eit språk i dagleglivet.

Omgrepet fleirspråklegheit har tidlegare blitt mykje diskutert, men i nyare teori er det sentralt å sjå ferdigheitane til fleirspråklege personar i samanheng med kvarandre (Monsen & Randen, 2017, s. 34). Slik sett kan mykje av dei språklege ferdigheitane ein person har tileigna seg på fyrstespråket bli vidareført til innlæring og arbeid med eit andrespråk. Fleirspråkleg blir for mange oppfatta som eit meir positivt omgrep enn blant anna minoritetsspråkleg fordi ordet *fleir* viser til ein kompetanse (at ein kan fleire språk) (Aamodt, 2017, s. 19). Denne forståinga av omgrepet speglar så leis eit ressursssyn. Fordi eg i denne oppgåva ynskjer å presentere eit slikt syn har eg derfor valt å bruke omgrepet fleirspråkleg om elevar med anna morsmål enn norsk. Omgrepa minoritetsspråkleg og tospråkleg vil bli brukt når det blir vist til i litteratur der desse omgrepa er brukt.

Andre omgrep nært knytt til fleirspråklegheit som er viktig for oppgåva er morsmål, fyrstespråk, andrespråk. *Fyrstespråk* (S1) og *morsmål* er termar som i faglitteraturen gjerne blir brukt om einannan. Ifølgje Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) er fyrstespråket ein person sitt munnlege, eventuelt skriftlege hovudspråk, som vanlegvis vil vere det språket personen lærer fyrst, brukar mest og er nærast knytt til. Eit fyrstespråk blir gjerne lært i ein omsorgssituasjon der barn gradvis blir introdusert for språket gjennom føresette. Ein kan derfor ha meir enn eit fyrstespråk (Monsen & Randen, 2017, s. 10). Eit *andrespråk* (S2) er nødvendigvis ikkje det andre språket ein person lærer, det kan vere både det tredje eller det fjerde språket, men det er eit språk som blir lagt til etter at

fyrstespråket er etablert. Engen og Kulbrandstad (2004, s. 27) definerer andrespråk som eit språk som ikkje er ein person sitt fyrstespråk, men eit språk som blir lært i eit miljø der det er i allment bruk som dagleg språk. Når det gjeld andrespråk har altså konteksten det blir lært i betydning, i tillegg til at majoriteten må ha språket som morsmål (Monsen & Randen, 2017, s. 10).

Med bakgrunn i at ein stor del av oppgåva handlar om didaktiske val kring undervisning av fleirspråklege elevar er nettopp andrespråksdidaktikk eit relevant omgrep å avklare. Utdanningsdirektoratet (2016, s. 2) har med utgangspunkt i Meld. St 6 (2012-2013) definert andrespråksdidaktikk som praktisk pedagogikk retta om barn og elevar som ikkje har majoritetsspråket (norsk) som fyrstespråk. Omgrepet blir brukt både om opplæring i eit andrespråk, til dømes norskopplæring for innvandrarar, og i situasjonar der eit andrespråk er opplæringspråk for andre fag, til dømes matematikkundervisning tilpassa elevar med norsk som andrespråk. Didaktikk omhandlar alle refleksjonar og kunnskapar ein som lærar har i eit fag og undervisning i faget. Desse refleksjonane og kunnskapane fører til auka kunnskap kring korleis faga kan bli lært, undervist i og utvikla (Monsen & Randen, 2017, s. 8). Ifølgje Skaftun & Michelsen (2017, s. 18) kan spørsmål om undervisninga sitt *kva*, *korleis* og *kvifor* vere sentrale for å svare på om didaktikken blir oppretthaldt i undervisninga. Desse spørsmåla tvingar fram refleksjon. For å svare på det eine spørsmålet, må ein tenkje over det andre. Når ein skal velje materiale til undervisninga (*kva*) kjem ein ikkje utanom å måtte vurdere *kva* læringspotensiale som ligg i materialet (*kvifor*), og vidare *korleis* ein skal arbeida for at elevane får utbyte av det (*korleis*) (Skaftun & Michelsen, 2017, s. 18). Såleis handlar andrespråksdidaktikk om *kva* refleksjonar og kunnskapar ein har kring andrespråkslæring og undervisning i andrespråk. Fordi elevar som lærer seg eit andrespråk er fleirspråklege, er fleirspråklegheit ein sentral del av andrespråksdidaktikken.

Parallellspråkleg litteratur har i denne oppgåva ein sentral plass med utgangspunkt i sjølvintervensjonen. Omgrepet er nært knytt til den didaktiske delen av studien, og kan bli sett i samanheng med fleirspråkleg litteratur eller tospråkleg litteratur (sjå kapittel 2.6 for vidare forklaring). Det er ingen klar definisjon på sjølv omgrepet parallellspråkleg litteratur på norsk, men i internasjonal forskingslitteratur blir slik litteratur omtala som bøker tilgjengelege med eit språk på ei side, og eit anna språk på neste side. Bøkene er utforma for bli å lesne på fyrstespråket og andrespråket parallelt, om ein har ferdigheiter til det, om ikkje kan bøkene bli lesne av to lesarar som kan kvar sitt språk (Naqvi et al., 2012, s. 504). I Norge byrjar utvalet av parallellspråkleg litteratur å auke, spesielt for dei yngre barna, men det er framleis lite parallellspråkleg litteratur tilgjengeleg for eldre barn og ungdom. Organisasjonen «Leser søker bok» arbeidar aktivt for å få fleire norske bøker til å bli formidla på ein slik måte at fleire kan lese dei (Bugge, 2020). I denne studien er den parallellspråklege litteraturen eit utdrag frå ein skjønnlitterær tekst på norsk, omsett til arabisk og tigrinja. Med bakgrunn i at det er eit lite utval av denne typen litteratur tilgjengeleg for dei eldre elevane.

## 1.4 Oppbygging av oppgåva

Denne masteroppgåva er delt inn i fem kapittel med underkapittel. Innleiingskapitlet er allereie introdusert med aktualisering og bakgrunn for oppgåva, samt presentasjon av problemstillinga med forskningsspørsmål og formålet med oppgåva. I kapittel to vil det teoretiske rammeverket som er grunnlaget for oppgåva, og som vil vere utgangspunktet for drøfting av funn i kapittel fem bli presentert. Teorien presentert i kapittel to er relevant og aktuell for å svare på problemstillinga, samt forskningsspørsmåla. Kapittel tre vil presentere den metodiske tilnærminga, utval av informantar, og innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Avslutningsvis i kapittel tre vil studien sin reliabilitet, validitet og etiske vurdering bli drøfta. I kapittel fire vil resultata frå datamateriale bli presentert, med utgangspunkt i kvar og ein informant. Resultata frå datamaterialet vil i kapittel fem bli drøfta opp i mot det teoretiske grunnlaget for oppgåva. Avslutningsvis vil hovudfunna bli samanfatta.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil eg gjere greie for oppgåva sitt teoretiske rammeverk, som vidare vil ligge til grunn for diskusjonskapitlet (5.0). Her vil det bli gjort greie for teoretiske aspekt relevante for å svare på problemstillinga. Fyrst vil teoriar for andrespråklæring blir presentert, der viktigheita av innputt blir vektlagt. Deretter vil omgrepet fleirspråklegheit bli utdjupa gjennom tre tilnærmingar. Vidare vil relevant teori kring ordlæring bli presentert. Avslutningsvis vil det bli presentert teori kring parallellspråkleg litteratur.

### 2.1 Kognitive og interaksjonelle teoriar om andrespråklæring

Andrespråklæring er eit kompleks fenomen som rommar mange ulike typar forskning og teoriar, deriblant språkssystem, kognisjon, læring, kommunikasjon og sosiale relasjonar (Monsen & Randen, 2017, s. 23). Ifølgje Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 28) er det ingen teori som gir seg ut for å forklare alle sider ved andrespråklæring. Det fordi dei enkelte teoriane har ei hovudretning mot visse aspekt ved språklæringa, og dermed tonar ned eller ser vekk frå andre sider. Kulbrandstad og Ryen (2018, s. 28) har gruppert språklæringsteoriane inn etter kva teoriane antar at det å lære eit andrespråk primært handlar om. Ei slik gruppering gir oss tre hovudretningar: behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsteoriar. Teoriane har ulikt syn på kva eit språk er, og korleis det blir lært. Språklæring innanfor eit behavioristisk perspektiv handlar om å tileigne seg eit nytt sett vanar for åtferd, medan det i eit kognitivt perspektiv handlar om å tileigne seg nye mentale ferdigheiter. I eit sosiokulturelt perspektiv handlar det om å tileigne seg språk gjennom deltaking i nytt sosialt og kulturelt fellesskap. I moderne andrespråkforskning er det i hovudsak skilje mellom kognitivism og sosialkulturalisme som står sentralt (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 28). Med utgangspunkt i at språklæringa er ein kompleks prosess med ulike faktorar som spelar inn, kan eg ikkje gå inn på alle sidene ved språklæring i dette prosjektet. Denne studien tek utgangspunkt i ein undervisningsmetode der fokuset er på utvikling og bruken av språkkompetanse i samspel med andre. Fordi ein i ein klasse er ein del av eit praksisfellesskap, ligg fokuset på dei sosiale og kulturelle aspekta ved språklæringa.

Dei kognitive- og sosiokulturelle læringsteoriane ser på læring som ein aktiv prosess. Innan kognitiv læringsteori vektlegg ein dei indre prosessane i hjernen når ein lærer eit nytt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 26). I eit slikt perspektiv ser ein på språklæring som ein prosess der ein tileignar seg forståing av språket gjennom tenking. I kognitiv læringsteori står tileigning sentralt, medan det i dei sosiokulturelle læringsteoriane er deltaking som blir vektlagt. I sosiokulturell teori blir språklæring snarare sett på som sosialt orientert framfor psykologisk orienterte forklaringar (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29). Slik sett handlar språklæringa om å bli delaktig i sosiale fellesskap og nye kulturar. Dermed ser ein ikkje på språkkunnskapar som abstrakte storleikar i sinnet til enkeltindivid, uavhengig

av situasjon og kontekst, men heller som situert der språklæringa er nært knytt til sosiale og kulturelle samanhengar (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 29).

## 2.2 Innputt

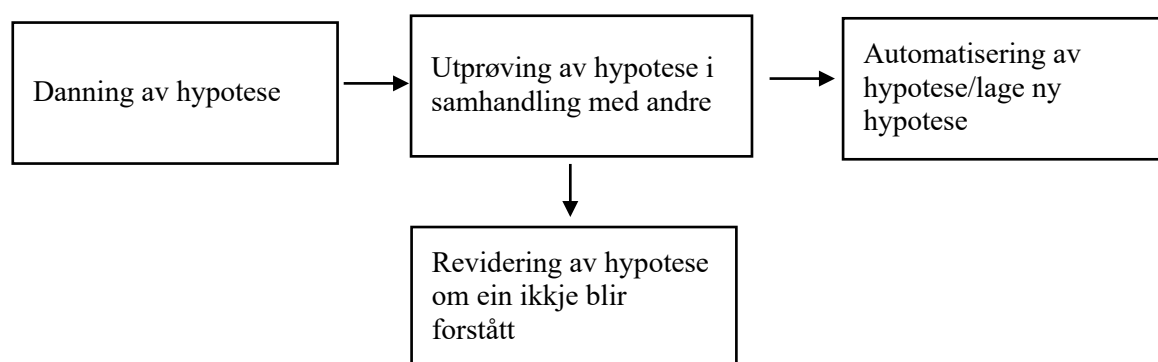
Felles for andrespråksteoriane er at dei alle ser på innputt som nødvendig for læring av eit nytt språk (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 31). Omgrepet innputt handlar om dei variantane av målspåket som ein innlærer mter. For innlrarane av eit nytt språk vil innputt innebere språket dei møter i skulen, både fr lærarar og elevar, samt språk i media og elles i samfunnet (Monsen & Randen, 2017, s. 27). I eit sosiokulturelt perspektiv, vektlegg Palm (2017, s. 42) det å vere aktiv i kommunikasjon med andre i læringsarbeidet. Palm (2017, s. 49) trekk også fram at språkleg interaksjon med andre og deltaking i eit fellesskap er to sentrale faktorar for språkutvikling. Eit andrespråk blir utvikla i tråd med innputten ein blir eksponert for på alle områder i samfunnet. Nettopp derfor er interaksjon mellom individ som kommuniserer ein sentral og viktig sprklringsarena. Ein nødvendig faktor for å lære eit nytt språk er språkleg innputt. Dei interaksjonelle aspekta handlar om samspelet mellom indre kognitive prosessar og dei språklege omgivnadane innlrarane står i (Monsen & Randen, 2017, s. 27).

Ulike former for innputt utgjer språklege forbilde for elevar. Andrespråket blir utvikla i tråd med den innputten elevane blir eksponerte for på alle områder i samfunnet. Avgjerande for utviklinga av andrespråket er derfor kvaliteten på innputten (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Som lærar er ein eit språkleg forbilde for elevane, fordi ein er ein sentral deltakar i den språklege samhandlinga som føregår i eit klasserom (Monsen & Randen, 2017, s. 133). I eit klasserom der elevar skal lære undervisningsspråket er det viktig at ein som lærar er medviten på sin eigen språkbruk og dermed kva innputt ein utset elevane for. Språkbruken ein gjerne nytta i samtale med fleirspråklege elevar er ofte prega av enkelheit når det gjeld form og innhald, med formålet om at det skal vere forståeleg for mottakarane (Monsen & Randen, 2017 s. 133). Krashen (1981, s.112) sin hypotese handlar om at innlæraren av eit nytt språk lærer best og mest naturleg dersom vedkommande mottar innputt som er eit par hakk over vedkommande sitt nivå. Slik sett handlar forståeleg innputt om å forenkla språket eller lærestoffet for å gjere det meir tilgjengeleg for elevane, samtidig som elevane har noko å strekke seg til. I arbeid med tekst og nye ord for fleirspråklege elevar kan det vere formålstenleg å nytte seg av konkrete og identifiserbare tekstar, dersom målet er å lære orda i tekstane, for å tilpasse og forenkla lærestoffet (Egeberg, 2012, s. 126).

Innanfor det sosiokulturelle perspektivet på språklæring har ein Vygotskij (1987) sin teori om næraste utviklingssone (zone of proximal development). Denne teorien går ut på kva ein elev er i stand til å gjere på eiga hand, etter å ha motteke støtte frå læraren (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Teorien har ikkje fokus på innputt og kognitive prosessar slik som Krashen sin hypotese, men heller fokus på

at språkkunnskapar blir oppnådd gjennom samhandling med andre eller i privat tale, dvs. tale som er retta mot ein sjølv når ein lærer ei ny ferdigheit (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30). Sjølv om Krashen og Vygotskij (1987) vektlegg ulike faktorar ved språktileigninga, poengterer dei begge viktigheita av at ein som lærar kan støtte elevane ved å tilpasse språklege innputt. Nært knytt til Vygotskij (1987) sin teori om næraste utviklingssone, er også teorien om stillasbygging. Ifølgje Monsen og Randen (2017, s. 135) er stillasbygging ein metode ein som lærar kan nytte for å hjelpe elevane til å vidareutvikle andrespråket sitt. Denne metoden omhandlar læraren sin språklege støtte i ein samtale, og som vil gi elevane assistanse der det er nødvendig (Monsen og Randen, 2017, s. 135). Når det gjeld stillasbygging knytt til arbeidet med litteratur kan læraren forenkle og bruke konkretar (bilde) eller plukke ut og forklare ord som er sentrale i teksten, men det avheng i om orda som blir valt er viktige for innhaldet (Egeberg, 2012, s.123). Stillasbygging er ein spesiell type hjelp der ein bidreg til at elevane utviklar nye dugleikar og kompetansar. Derfor kan ein seie at stillasbygging er ein slag midlertidig støtte, der læraren bistår elevane i oppgåver, slik at dei seinare vil kunne gjennomføre tilsvarande oppgåver aleine (Monsen og Randen, 2017, s. 135).

Som ein del av kognitiv læringsteori har ein mellomspråksteorien (Selinker 1972, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 61). Teorien forklarar korleis andrespråklæring skjer ved at elevane lagar og prøver ut ulike hypotesar om det nye språket. Teorien forklarar språklæring gjennom tre prosessar der elevane fyrst dannar seg hypotesar om språket dei skal lære. Døme på ei hypotese er at alle norske verb sluttar på -er i presens. Vidare prøver elevane ut hypotesane i samhandling med andre. Dersom elevane blir forstått i kommunikasjon med andre vil dei få bekrefte hypotesen, men om dei derimot ikkje blir forstått eller ser at hypotesen ikkje fungerer må dei revidere den. Til slutt automatiserer elevane hypotesane dei har fått bekrefte, eller danna nye for dei hypotesane dei har fått avkrefta.



Figur 1: Kognitiv modell basert på mellomspråksteorien til Selinker (1972) (henta frå Monsen & Randen, 2017, s. 61).

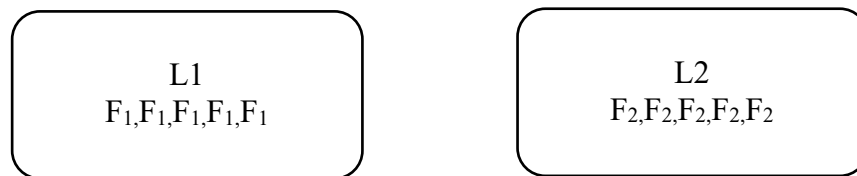
### 2.3 Fleirspråklegheit

Fordi fleirspråklegheit er eit komplekst omgrep med fleire ulike forståingar, blir det i dette delkapittelet sett på ulike tilnærmingar til fleirspråklegheit.



### 2.3.1 Parallell tilnærming

I den parallelle tilnærminga til tospråklegheit ser ein på tospråklegheita som to separerte språksystem med forskjellige språktrekk (García & Wei, 2019, s. 29). Innafor ei slik tilnærming ser ein på kvart språk som adskilte system, som ikkje har noko med kvarandre å gjere. I tidlegare forskning såg dei på dette som ei einspråklegheitsnorm (Monsen og Raden, 2020, s. 38). Denne norma inneberer at dei som veks opp med eitt språk og lærer språket godt, er norma som alle andre blir målt mot.



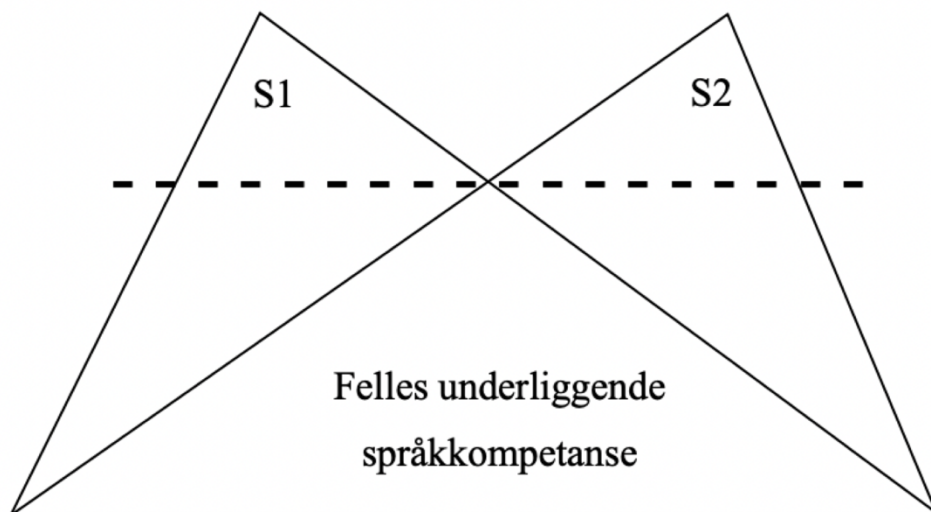
Figur 2: Tradisjonelt syn på tospråklegheit (henta frå García & Wei, 2019, s. 32)

### 2.3.2 Dialogisk tilnærming

I ei dialogisk tilnærming til fleirspråklegheit vektlegg ein at fleirspråklege personar sine ferdigheiter må bli sett i samanheng med kvarandre, og ikkje som fråskilde storleikar. Her ser ein på språka som forskjellige system, samtidig som dei står i eit dialogisk forhold til kvarandre og påverkar kvarandre gjensidig (Monsen & Randen, 2017, s. 38). Dette er tilsvarende med *språkleg gjensidig avhengigheit* (García & Wei, 2019, s. 31).

Ei slik dialogisk tilnærming er å finne i Cummins sin isfjellmodell (Common Underlying Proficiency) (CUP) og terskelhypotese (The threshold hypothesis). Cummins (2000, s. 38) hevdar at ein ikkje kan sjå på språkferdigheitane til eit individ som uavhengige av kvarandre. Slik sett betyr det at kompetansen ein har opparbeida seg i fyrstespråket kan overførast til andrespråket. Overførbar kunnskap kan vere prinsipp for lesing og skrivning, det alfabetiske prinsippet, omgrepskunnskap og kunnskapar om språket sin pragmatiske funksjon. Denne kompetansen kan fleirspråklege elevar ha nytte av ved læring av eit nytt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 34). I isfjellmodellen brukar Cummins omgrepet felles underliggjande språkferdigheit (Cummins, 2000; García & Wei, 2019, s. 30). I modellen blir tospråkleg kompetanse skildra som eit isfjell med to toppar. Toppene, over vatnet, illustrerer dei to språka som kjem til uttrykk i dagleg tospråkleg aktivitet. Under vatnet ligg ein felles basis, som representerer dei underliggjande kognitive mekanismane. Kunnskap og bearbeiding av informasjon skjer gjennom eit av språka. Gjennom samanhengen med det felles underliggjande systemet, vil kunnskapane vere tilgjengelege for bruk i andrespråket (García & Wei, 2019; Monsen & Randen, 2017). I hovudsak skildrar modellen at tankane som ligg til grunn for språket ein brukar, stammar frå den same kognitive mekanismen. Derfor hevdar Cummins at læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på meir enn eit språk (Monsen & Randen, 2017, s. 35).

Ifølgje Golden (2018, s. 197) kan barn bruke kunnskapen dei har i fyrstespråket til å byggje vidare på omgrep dei har kjennskap til, men ikkje forståing av, på norsk. Ei slik forståing av fleirspråklegheit samsvarar med Cummins (2000, s. 191) sin teori om underliggjande språkferdigheitar (CUP). Den viser også at det er gjensidig avhengigheit mellom omgrep, ferdigheiter og språklege kunnskapar. Ein kan derfor seie at det er mogleg å overføre kunnskap ein har i eit språk til eit anna. Monsen og Randen (2017, s. 35) vektlegg at denne modellen kan vere med på å fremje verdien av å ha eit velutvikla fyrstespråk, og at det kan ha positiv effekt på andrespråklæringa. Utvikling av ordforråd er døme på ein underliggjande språkkompetanse, og det er stor skilnad på å lære eit nytt ord for eit omgrep ein allereie har på fyrstespråket, og det å skulle lære både ord og omgrep på eit nytt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 80).



Figur 3: Cummins sin isfjellmodell (henta frå Monsen & Randen, 2017, s. 35)

Ifølgje Monsen og Randen (2017, s. 36) kan elevane sitt kompetansenivå i dei to språka bli målt mot kvarandre med referanse i omgrepet aldersadekvat kompetanse. Terskelhypotesen (The linguistic threshold Hypothesis) til Cummins illustrerer nettopp dette (Cummins, 1976, referert i Monsen & Randen, 2017, s. 36). Denne hypotesen viser i kva grad fleirspråklegheit kan vere ein ressurs for enkeltelevar. Hypotesen skildrar samanhengen mellom kognitiv utvikling og tospråklegheit i lys av to tersklar. Tersklane representerer språknivå som har konsekvensar for elevane sin moglegheit for formålstenleg bruk av språka. Slik sett handlar hypotesen om at nivået av kompetansen eit fleirspråkleg barn oppnår i dei ulike språka, har betydning for den kognitive utviklinga (Monsen & Randen, 2017, s. 36). Hypotesen tek høgde for at fleirspråklegheit ikkje per definisjon er ein fordel for alle elevar, og kan dermed forklare kvifor fleirspråklegheit kan ha negative konsekvensar for den enkelte. I praksis inneberer hypotesen at elevar må ha aldersadekvate ferdigheiter i eitt av språka før fleirspråklegheit vil vere ein fordel i innlæring av eitt nytt språk (Monsen & Randen, 2017, s. 37).

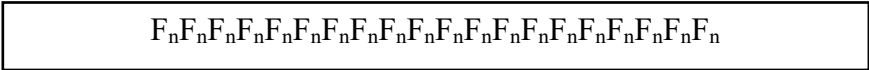
Cummins sine teoriar representerer eit dialogisk syn som vil seie eit syn på tospråklegheit med fokus på korleis språka fungerer saman i språkbruk og læring.

### 2.3.3 Dynamisk tilnærming

Dynamisk tospråklegheit er ei nyare tilnærming til tospråklegheit, og har eit syn som er meir individorientert enn dei to andre tilnærmingane. Her ser ein på enkeltelevar sin faktiske bruk av kommunikasjon, uavhengig av kva språk som blir involvert i kommunikasjonen (Monsen & Randen, 2017, s. 37). I denne tilnærminga tek García og Wei (2019, s. 31) utgangspunkt i at alt ein kan om språket blir sett på som eit samla repertoar. I likeins ser Monsen og Randen (2017, s. 38) på denne språkbruken som individuelle system der enkelte brukar dei språklege ressursane dei har tilgang til.

Termen *translanguaging* blir brukt av García og Wei (2019) når dei skildra fleirspråklege elevar sine språkpraksisar ut frå perspektivet til språkbrukaren sjølv. På norsk nyttar ein gjerne omgrepet *transspråking*. Ein ser ikkje på språket som adskilte delar, men som heilheitleg, kompleks språkpraksis (García & Wei, 2019, s. 18). García og Wei (2019, s. 39) skildrar transspråking som mangfaldige diskursive praksisar som tospråklege deltar i for å forstå sine tospråklege verder. Dermed handlar transspråking om fleirspråklege personar sine språkpraksisar, i staden for fokus på sjøve språka.

Omgrepet transspråking kan bli brukt både om fleirspråklege personar sin språkpraksis samt til pedagogiske tilnærmingar som utnyttar dei komplekse praksisane (García & Wei, 2019, s. 37). Der offisiell transspråking blir utført og organisert av læraren (García & Wei, 2019, s. 105). Naturleg transspråking handlar om kva eleven gjer for å lære. Det kan vere spørsmål til lærar og medelevar om omsetjing, eller lesing av informasjon på andre språk. Ei form for naturleg transspråking er kodeveksling. Kodeveksling inneberer å veksle fram og tilbake mellom språka og deira grammatiske system (García & Wei, 2019, s. 30). Ei kodeveksling skjer til dømes i ein samtale med fleire menneskjer der alle beherskar dei ulike språklege kodane i ulik grad (Monsen & Randen, 2017, s. 41). Om ein skulle ha heldt seg til ein språkleg kode, ville det for enkelte ha ført til utfordringar kring å delta i samtalar på lik linje med andre (Monsen & Randen, 2017, s. 41) hevdar at det å skifte mellom ulike språklege kodar etter situasjon, samtalepartnarar og kompetanse er heilt vanleg i fleirspråklege samfunn, og transspråking er dermed normalen for mange.



Figur 4: Modell av transspråking (henta frå García & Wei, 2019, s.32)

I samanheng med fleirspråkleg opplæring har transspråking blitt fremje som eit middel for å inkludere fleire språk i utdanninga. Samtidig vurderer lærarar ofte transspråk-baserte tilnærmingar for vage og

idealistiske (Duarte, 2020, s. 233). Duarte har gjennomført ein studie der ho diskuterer data frå to miljø (Luxemburg og Nederland), der lærarar arbeidde i designbaserte prosjekt for å operasjonalisere konseptet transspråking, med mål om å inkludere både migrant- og minoritetsspråk i den ordinære opplæringa. Oppgåva til Duarte (2020, s. 233) baserar seg på to empiriske studiar utført i to samanhengar med ulike utdanningsnivå. I studien blei datasetta diskutert med formål om å vise kva forskjellige funksjonar transspråking kan ha i undervisninga. Det blei vist til planlagde og systematiske aktivitetar som var blitt valt ut i fellesskap av og analysert med dei deltakande lærarane.

I datasetta ser ein at transspråking fungerte som ei trygg innramming for bruken av ulike språk, både av lærarane og elevane (Duarte, 2020, s. 243). I det eine datasettet hadde transspråking ei sentral rolle som brubyggjar mellom undervisningsspråket (frisisk) og dei to andre undervisningsspråka (nederlandsk og engelsk). Samtidig gav transspråking elevane moglegheita til å knyte kunnskap om desse tre språka vidare over til heimespråka (arabisk og polsk). Dette blei gjort gjennom å systematisk inkludera språka i klassen sine daglege rutinar, som blant anna helsing, gjennomgang av dagen og teljing (Duarte, 2020, s. 243). Med utgangspunkt i denne situasjonen trekk Duarte (2020, s. 244) fram at både forskarar og lærarar såg stillasfunksjonen transspråking gav ved å byggje midlertidige bruer mellom språka. Dette gav også elevane moglegheita til å byggje koplingar mellom dei offisielle undervisningsspråka og mellom heime- og skulespråka. I tillegg fekk elevane sine heimespråk anerkjening ved å gi dei den same rolla og relevansen i dei daglege klasseromsrutinane.

Duarte (2018, referert i Duarte & Günther-van der Meij, 2020, s. 128) skildrar transspråking situasjonar, der ulike interaksjonspraksisar har ulike funksjonar avhengig av a) om målet til lærarane er å anerkjenne eller aktivt bruke dei ulike språka, b) om lærarane er dyktige i språka som er involvert i transspråking situasjonen og c) kva type språk som er involvert. Offisiell transspråking med ein symbolskfunksjon er retta mot å anerkjenne og verdsetje fyrstespråk innanfor ordinær undervisning, og krev dermed ingen ferdigheiter i språka frå lærarane. Ein stillasfunksjon blir oppnådd når midlertidige, men systematiske bruer mot andre språk blir innarbeida i kvardagsundervisninga, som gir alle språk lik verdi. Lærarane treng ingen kunnskap om fyrstespråka for å gjere dette, så lenge elevane blir oppfatta som ekspertar på deira eige familiespråk.

Eit anna relevant funn i studien til Duarte (2020, s. 245) var at lærarane uttrykte skepsis til konseptet transspråking, men at dei gjennom den designbaserte tilnærminga fekk moglegheita til å utvikle sine egne didaktiske eksperiment og implementerer dei i undervisninga si. Lærarane hadde behov for å skape trygge rom der dei eksperimenterte med fleire språk i klasserommet og etablerte konseptet transspråking for eigen kontekst og egne spesielle mål. Duarte (2020, s. 245) meiner at den designbaserte tilnærminga var vellykka for å fremje eigarskap til tiltaka som seinare blei utvikla til praksisane nytta i studien. Vidare konkluderer ho med at introduksjon av transspråking-basert

pedagogikk gjennom designbasert forskning var ei nødvendig støtte for lærarane for å gradvis overføre konseptet til eiga undervisning.

Transspråkingspedagogikk har fått kritikk for mangel på empirisk verifisering når det gjeld målbar effekt på utdanningsresultat. Lærarar uttrykker også at måla om pedagogisk transspråking er for filosofiske og derfor manglar ein klar definisjon når det gjeld pedagogiske verktøy. Forsking på transspråking har så langt vektlagt å forstå interaksjonsprosessane framfor å utforske dei pedagogiske potensiala (Duarte & Günther-van der Meij, 2020, s. 129).

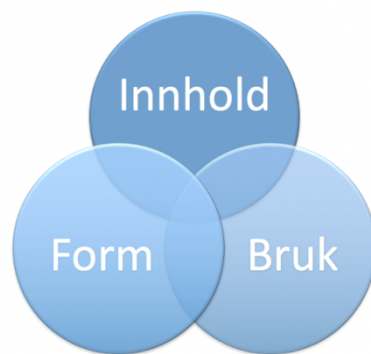
## 2.4 Ordlæring

Ordlæring er eit kompleks fenomen og heilt avgjerande for språkkompetansen. Ordforrådet har betydning for både lesing og leseforståing, lytteforståing, samtaleferdigheiter, skriving og generelle skulefaglege ferdigheiter (Monsen & Randen, 2017, s. 77). Ordlæring er eit modningsfenomen som i stor grad heng saman med kommunikasjonsbehovet til elevane, samt tilgjengelegheita av målspråket (Golden, 2018, s. 190). Kva ord eit individ lærer og korleis utviklinga av ein person sitt ordforråd føregår, er veldig kompleks. Ein faktor med stor betydning er frekvensen av ordet i den delen av målspråket innlæraren har kontakt med altså innlæraren sin innputt (Golden, 2018, s. 193). Slik sett vil ein alltid kunne gjere seg nye erfaringar og møte nye læringssituasjonar, og på den måten utvikle ordforrådet. Omgrepssystemet ein tileignar seg vil spegle kva erfaringar og kunnskapar ein har, samt det sosiale miljøet ein har vakse opp i. Nettopp med bakgrunn i at ordforrådet spelar ei så sentral rolle for språkkompetansen, vil eg i dette delkapittelet sjå på kva faktorar som er sentrale for ordlæring.

Det er vanskeleg å avgjere når ein faktisk kan eit ord. Ordkunnskap kan bli delt inn i formell, semantisk og pragmatisk ordkunnskap (Golden, 2014, s. 70-71). Der formell ordkunnskap handlar om korleis ordet blir utalt eller høyres ut, korleis ein stavar ordet og kva bøyningar, avleiingar og samansetningar som kan bli danna av ordet. Til dømes består adjektivet «fornybare» av kjerna forny, avleiing -bar og bøyingsendinga -e som markerar fleirtall. Nominalisering er når ein lagar substantiv eller adjektiv av verb. Det vil seie ord der ein ved hjelp av avleiingane -ing og -else kan gjere om verba til substantiv. Monsen og Randen (2017, s. 47) omtalar språktypologi som kunnskap om likheiter og ulikheiter i ulike språk sine strukturar, der ein gjerne ser på grammatiske og lydlege strukturar. Elevane vil slik kunne få komparative kunnskapar om språk med kunnskap om grammatiske strukturar i målspråket og fyrstespråket. Vidare har ein syntaktisk ordkunnskap, som er kunnskapane ein har om korleis ein kan plassere ordet riktig i ei setning og kva ledd som er nødvendig når ein brukar ordet. Semantisk kunnskap er å kjenne til ulike meiningar av orda. Her under kjem homografar, polysem, synonym og antonym. I tillegg må ein kunne klassifisere ordet i relasjon med

andre ord. Ifølgje Golden (2014, s. 71) må ein også ha pragmatisk kunnskap for å forstå eit ord, altså ein må vite noko om kva samanheng ein nyttar seg av ordet i, daglegdags eller fagleg.

Bloom og Lahey (1978) sin språkmodell viser relasjonen mellom hovudkomponentane i språket; *form*, *innhald* og *bruk*, og korleis desse blir utvikla og påverka av kvarandre på ein meningsfull måte. Dei legg også vekt på viktigheita av å arbeide med språket som system i naturlege og meningsfulle kontekstar, der ein varierer tilnærmingane til språket. I modellen viser dei til språket si semantiske side som er innhaldet og meininga i det som blir uttrykt gjennom ord og setningar. Vidare viser dei til formsida av språket, som handlar om strukturen, altså dei lingvistiske elementa som binder lydar og symbol saman med meining. Her inngår fonologi (språklydar og kombinasjonar av språklydar), morfologi (korleis ord er oppbygd, korleis ord blir danna og bøygd), samt syntaks (korleis ord blir satt saman for å lage ulike typar meningsfulle setningar). Det siste elementet i modellen er bruk, som viser til evnene og dugleikane ein har til å bruke språket sitt innhald- og formside i samhandling med andre. Altså korleis ein meistrar å bruke og tolke språk i ein sosial kontekst. Bruk av språk varierer alltid ut ifrå kva formål eller funksjon språkhandlinga har, samt kva kontekst språkhandlinga inngår i (Bloom og Lahey, 1978, s. 11-22) Med denne språkmodellen definerer Bloom og Lahey (1978, s. 21) språk som integrasjonane av innhald, form og bruk, der overlappinga av sirklane innerst i modellen representerer eit godt integrert språk. Den inste delen av sirklane, der komponentane overlappar kvarandre, representerer eit godt integrert språk.



Figur 5: Bloom og Lahey (1978, s. 22) sin språkmodell.

Golden (2014, s. 140-142) deler også ordlæringsprosessen inn i tre delar. *Forståingsprosessen*, *lagringsprosessen* og *atfinningsprosessen*. I forståingsprosessen får ein innputt, der ein enten lesar eller høyrer ordet, og slik koplur form til eit innhald. I neste fase lagrar ein forma på ordet saman med den semantiske, strukturelle (bøying og avleiingsmoglegheit, syntaktiske funksjonar) og den pragmatisk informasjonen ein har fått om ordet. Deretter blir det laga assosiasjonsportar til orda, der ein lagrar informasjon om situasjonen kring ordet, og konteksten det blei lagra i. Om alle sansane er i bruk når ein møter eit nytt ord, vil den visuelle erfaringa, samt lukt, lyder og kjensler kunne koplurast til ordet. Den siste fasen i ordlæringsprosessen er atfinningsprosessen. Skal ein kunne bruka ordet må ein

finne det igjen saman med den relevante informasjonen ordet er lagra med. Ein har derfor lettare for å finne igjen ordet, om ein har møtt det i fleire ulike samanhengar, fordi ein har fleire assosiasjonar til ordet. Ifølgje Golden (2014, s. 142) er nettopp dette gode argument for å arbeide grundig og systematisk med varierte typar ordforrådsoppgåver, og for å la elevane få moglegheit til å ta i bruk alle sansane i møte med nye ord.

#### 2.4.1 «Kvardagsspråk og skulespråk»

I skuleaktivitet vil både kunnskapsmengda elevane kjem i kontakt med, og dei relasjonane elevane inngår i variere, og dermed også ordforrådet dei har behov for. For ein minoritetsspråkleg elev vil ein slik overgang vere stor, særleg om eleven nettopp har kome til landet og ikkje kjenner til skulekvardagen gjennom eldre søsken eller tidlegare skulegang (Golden, 2018, s. 198). Ifølgje Golden (2018, s. 204) må elevane lære seg den akademiske kompetansen i tillegg til den sosiale kompetansen for å lukkast godt på skulen. Den akademiske kompetansen kan vere utfordrande å tilegine seg, da den skil seg frå det ein kan kalle kvardagsspråk, og er eit språk som er meir tematisk abstrakt, samt kognitivt krevjande (Monsen og Randen, 2017, s. 83). Cummins (2000, s. 58) skil mellom «Basic Interpersonal Communicative Skills» (BICS) og «Cognitive Academic Language Proficiency» (CALP). Dette er to ulike språkkunnskapar som er aktuelle i ordlæringa. Ein skil mellom fagord, og ord ein tenkjer elevane kjenner frå før. BICS står for den typen språkkunnskapar eleven treng for å gjere seg forstått i enkle her- og-no-situasjonar, som til dømes i leik og samspel (Monsen og Randen, 2017, s. 83). Ifølgje Bjerkan et al. (2013, s. 76) er det enklare å meistre språket i kommunikasjon, enn å bruke språket meir abstrakt. Årsaka til det er at kommunikasjon ofte føregår i ein meningsfull samanheng, og gjerne med både mimikk og gestar som er med på å gjere det enklare. CALP der i mot, blir omtala som det akademiske språket, og er ein type språkbruk som stille mykje større krav til språkleg presisjon. Dette språket er også mykje meir abstrakt og krev derfor meir kognitiv bearbeiding, og har i mindre grad ein kjent kontekst å støtte seg til.

Ein utviklar dei kommunikative ferdigheitane raskare enn dei akademiske (Cummins, 2000, s. 54). Det tek omlag fem til sju år å utvikle same forståing som ein fyrstespråkbrukar når det gjeld det akademiske språket som blir brukt i skulen, og omlag tre til fem år å utvikle den daglegdagse kommunikasjonen (Bjerkan et al., 2013, s. 91). Ut ifrå dette kan ein sjå at det tek lang tid å utvikle eit godt nok akademisk språk til å kunne forstå, delta og lære på lik linje som jamnaldrandre elevar. Det er dermed avgjerande å finne måtar elevane kan forstå faga på sjølv med eit mindre ordforråd i undervisningsspråket og dermed ofte svakare leseferdigheit (Golden, 2018, s. 207).

#### 2.4.2 Ord som kan vere vanskelege for andrespråksinnlærarar

Ein deler gjerne inn ordforrådet i innhaldsord og funksjonsord (Holum, 2016, s. 1). Innhaldsord blir definert som substantiv, verb (utanom hjelpeverb), adjektiv, og adverb som er avleia av adjektiv.

Innhaldsorda tilhøyrrer det ein omtalar som opne ordklassar, som betyr at ordklassane stadig tek inn nye ord. I motsetning til innhaldsorda tilhøyrrer funksjonsorda, også omtala som grammatiske ord, lukka ordklassar. Det betyr ordklassar der det ikkje kjem inn nye ord, som til dømes preposisjonar, artikkelar, konjunksjonar, subjunksjonar og hjelpeverb. Funksjonsord er meir frekvente i språket enn innhaldsorda, men det er ikkje så mange av dei. Innhaldsorda er dei orda som gjerne får mest merksemd i undervisning. Naturlegvis da desse orda er dei mest meiningsberande i ein tekst (Holum, 2016, s. 1).

Golden og Hevenkilde (1983) gjennomførte prosjektet «Lærebokspråk» der dei undersøkte ordforrådet i lærebøker i fysikk, geografi og historie på både mellomtrinnet og ungdomstrinnet. I prosjektet såg dei på ordforrådet i 40 lærebøker for 4.-9. klasse. Ordforrådet blei delt inn i tre grupper: fagord, kjente ord og dei resterande orda. Det blei skilt ut fagord i fyrsteomgang før dei vidare skilte ut alle orda dei meinte var kjente for andrespråkselevane. Desse orda var fyrst og fremst funksjonsord som preposisjonar, pronomen, konjunksjonar og nokre adverb, men også nokre vanlege substantiv og verb som «hus», «skule», «sjå» og «gå». Gruppa med flest ord var nettopp gruppa av ord lærarane meinte elevane kjente. Desse orda viser seg å vere vanskelege for andrespråksinnlærarane (Holum, 2016, s. 2). Denne typen ord bli omtala som nivå to ord, som er høgfrekvente ord for modne språkbrukarar. Nivå to ord er ord som førekjem hyppig i tekstar, samt i det skriftlege og munnlege språket til ein vaksen språkbrukar. For å avgjere kva som er nivå to ord, kan ein sjå på om elevane har andre omgrep å bruke om orda, slik at dei dermed vil vere i stand til å forklare orda ved å bruke ord som allereie er kjente for dei (Beck et. al., 2003, s. 212). Golden og Hvenekilde (1983) undersøkte denne gruppa ord nærare og fann at 55 prosent av dei berre førekom i eitt av faga. Dømer på slike fagspesifikke ord var «skål» og «gni» i fysikk, «kvist» og «rad» i geografi og «beslutte» og «frykt» i historie. I gruppa med dei resterande orda i undersøkinga til Golden og Hvenekilde (1983) var det også ei rekke ord som tilhøyrrte eit allment ordforråd, og blei brukt på tvers av fag. Døme på slike ord var «behandle», «krav», «derimot» og «derfor». I materialet var det også ei rekke døme på homografar, altså ord som blir skrivne likt, men har ulik betyding (Golden, 1983, s. 171-175). Med utgangspunkt i prosjektet til Golden og Hvenekilde (1983) har ein eit grunnlag for å seie at særleg nivå to ord kan vere vanskeleg for elevar med norsk som andrespråk, og ein ser at fagtermar (nivå tre ord) gjerne er vanskeleg, men blir ofte via tid til i undervisninga (Holum, 2016, s. 3). I tillegg trekk Holum (2016, s. 4) fram metaforar som utfordrande for andrespråkselevar.

### 2.4.3 Ordlæring i praksis

Golden (2018, s. 207) vektlegg viktigheita av at ein som lærar fokuserer på sentrale ord når ein gjennomgår ein tekst for elevane, og dermed bidra som god støtte i tolkingsarbeidet. Mange lærebøker fokuserer ofte på typiske fagord og framhevar dei i teksten. Dette meiner Golden (2018, s. 207) kan føre til at elevane rettast merksemda si mot desse fagorda, men utan å ha ei forståing av dei. Derfor er



læraren sin kunnskap om korleis ein lærer ord og kva ord som er særleg vanskelege heilt avgjerande. Ifølgje Monsen og Randen (2017, s. 86) er ordlæring kompleks, fordi ord gjerne blir brukt med fleire betydingar, og fordi konteksten har betyding for korleis eit ord kan bli forstått. Derfor er det sentralt og viktig at ordlæring kan skje på mange ulike måtar og i alle fag.

Direkte og indirekte ordlæring er viktig for andrespråkselevar (Bjerkan et al., 2013; Wold, 2019).

Direkte ordlæring kan føregå på mange ulike måtar, men i skulesamanheng blir orda gjerne presentert i ein kontekst der elevane utforskar omgrepet og innhaldet, før dei vidare arbeidar med å skrive ordet i ulike kontekstar. Denne typen ordlæring er viktig for at elevane skal få utvikle djupne i ordforrådet, og for at elevane skal kunne forstå og uttrykkje seg presist i skulefaga. Den indirekte ordlæringa derimot, skjer meir naturleg der elevane blant anna lærer ord gjennom å lese tekst, sjå film eller møte nye ord i ein sosial setting, og er viktig for å gi elevane breidde i ordforrådet (Holum, 2016, s. 6). Det er ein klar samanheng mellom utvikling av leseferdigheit og systematisk arbeid med ordforråd, sett at arbeidet er systematisk og langvarig (Holum, 2016, s. 6). Effekten av ordlæringa er avhengig av at instruksjonane er eksplisitte og grundige (Bjerkan et al., 2013, s. 135). Den indirekte ordlæringa kan vere planlagt frå læraren si side ved at ein legg til rette for kommunikasjon som er «språkstimulerande». Slik kommunikasjon lyt da vere mellom ein som kan språket, og ein som skal lære seg språket.

## 2.5 Skjønnlitteratur i andrespråklæringa

Skjønnlitteratur har ein spesiell plass i skulen sitt norskfag, og blir rekna som sentralt for menneskeleg danning. Litteraturdidaktikk handlar om den praktiske bruken av litteratur og korleis litterære former, litterært innhald, litterære innsikter og litteraturen sin betyding for korleis ein som individ forstår seg sjølv og omverda, og korleis dette kan bidra til elevane si danning (Skaftun og Michelsen, 2017, s. 18). I denne oppgåva vel eg å avgrense det til skjønnlitteraturen og litteraturdidaktikken sin betyding for ordlæring.

For minoritetsspråklege elevar i skulen er lesing eit middel til språklæring. Gjennom lesing og samtale om tekst vil elevar kunne utvide vokabularet sitt, det også utan å leggje eit bevisst arbeid i det (Monsen og Randen, 2017, s. 87). Det skal vera mogleg å lese ein tekst der ein forstår 95 prosent av vokabularet (Nation, 2013). Dette fordi det vil vere mogleg å gjette dei resterande orda ut ifrå konteksten, eller støtte seg til andre ressursar som ordbøker. Golden (2014, s. 147) trekk fram fleire faktorar som er avgjerande for å lære ord ut i frå tekst. Deriblant kor viktig ordet er for forståinga av teksten og innlæraren sin totale ordkunnskap. Om ein skal lære ord ut ifrå tekstar ein les, er det nødvendig med særskild merksemd på å lære orda og lese orda fleire gonger. Ord ein lærer blir plassert i assosiasjonslenkjer, og måten vi organiserer orda i hukommelsen har samanheng med korleis vi koplår orda til andre ord. Slik sett treng ein nok informasjon om eit ord til å kunne organisere det i minnet. Monsen og Randen (2017, s. 89) trekk fram at ein som lærar kan leggje til rette for denne

typen organisering gjennom å rette merksemd mot ordet sin form og meining. Desse tre aspekta ser også Golden (2014, s. 198) på som viktige i prosessen med å lære ord. Ordet sin form kan ein retta merksemd mot ved å sjå på prefiks og suffiks, som kan gi informasjon om meininga til ordet eller ordklassen. Ordet sitt innhald kan ein rette merksemd mot ved å sjå på kva andre ord som ofte opptre saman med dette ordet, og som saman med ordet kan gi ei anna meining enn det ordet har når det står aleine (Monsen og Randen, 2017, s. 89).

Skjønnlitteratur kan vere krevjande da denne typen litteratur kan ha fleire betydingar og tomrom som krev at lesaren både har god ord- og omgrepsforståing, samt ferdigheita til å fylle ut det usagte og nærma seg språklege bilde og metaforar med ei tolkande haldning. Ifølgje Stokke (2019, s. 110) kan lærarar som underviser elevar med avgrensa norskkunnskapar bli frista til å unngå å nytte seg av den mangetydige skjønnlitteraturen nettopp på grunn av dette. Skjønnlitteraturen kan også gi lesaren moglegheit til å møte og lære nye ord i ein meningsfull samanheng, sett at antal ukjente ord i litteraturen ikkje blir for overveldande og at tekstuniverset gir meining for lesaren. I tekst opptre ikkje ord som enkeltståande, men blir introdusert i samanhengar som kan hjelpe lesaren med å forstå betydinga sjølv om orda er ukjente. Dette er styrken med ordlæring gjennom skjønnlitteraturen, at orda opptre i ein kontekst (Stokke, 2019, s. 111).

Egeberg (2012, s. 136) meiner at ein som lærar bør lese tekstane ein arbeidar med høgt for elevane, slik at elevane lettare kan oppfatte innhaldet i større grad enn ved å lese teksten. Elevane vil da få moglegheita til å fokusere på orda, i tillegg til å reflektere over dei og innhaldet (Egeberg, 2012, s. 138). Ein anna måte å gjennomføre ord- og omgrepslæring på gjennom tekst, er ifølgje Egeberg (2012, s.139) å arbeide med orda på eit djupare nivå i etterkant av lesinga, slik at lesinga ikkje blir forstyrra med stopp, og samtalar. Egeberg (2012, s. 162) trekk også fram spel og leikar som nyttig i innlæringa av nye ord og omgrep, deriblant ordkort der elevane kan forklare enkeltord for kvarandre.

Ein sentral del av språklæringa er å vere språkleg aktiv gjennom utforskande samtalar. I ein klasse med ulike språkkunnskapar kan arbeid med samtalar om tekst vere utfordrande fordi elevane sit med ulik grad av forståing av innhaldet, noko som kan resultere i at elevane opplever det som utfordrande å ta del i samtalen. Ein arbeidar gjerne med spesifikke ord og tekstuniverset i forkant av lesinga. Ein måte å introdusere elevane for teksten på er å gi dei moglegheit til å utforske paratekstane (Stokke, 2019, s. 113). Det vil seie boka sitt omslag, bilde, overskrifter og fargar. Paratekstane kan på denne måten vere veldig relevante for andrespråksinnlæringa ved at dei blant anna blir kjent med stemning og karakterar i forkant av lesinga. Monsen og Randen (2017, s. 113) vektlegg lesing som eit middel til språklæring, men poengterer også viktigheita av at lesing ikkje berre dreiar seg om språklæring. Identifisering, identitetsutvikling og innsikt i andre sine verder er minst like viktig for elevar med

minoritetsspråkleg bakgrunn, derfor er det viktig at lærarane legg til rette for variasjon i val av litteratur som elevane møter.

## 2.6 Parallellspråkleg litteratur

Med bakgrunn i det aukande språklege mangfaldet i samfunnet og i skulen, er nødvendigheita av lærarar som er førebudd på å arbeide med ei mangfaldig gruppe av elevar med varierte språklege erfaringar og akademiske behov stor (Naqvi et al., 2012, s. 502). I dette kapittelet vil eg støtte meg til tidlegare forskning på parallellspråkleg litteratur til å forklare omgrepet parallellspråkleg litteratur, samt trekkje fram kva betyding denne typen litteraturundervisning kan ha for utviklinga av språkkompetansen til elevane.

Som definert i kapittel 1.3 er parallellspråkleg litteratur eller parallellspråklege bøker, litteratur tilgjengeleg på to språk. Litteraturen har typisk ei side på målspråket og tilstøytane side på eit anna språk. Nokre parallellspråklege bøker er utforma for å bli lesne parallelt om ein meistarar begge språka. Bøkene kan også bli lesne av to personar der dei meistarar kvar sitt språk, og dermed jobbar saman side for side (Naqvi et al., 2012, s. 504). Parallellspråkleg litteratur involverer omsetjingar frå eit språk til eit anna. Det er viktig at fleirspråklege elevar har tilgang på denne typen litteratur, sett at den er kulturell og språkleg korrekt. Slik kan litteraturen også ha påverknad på elevane si forståing av samfunnet (Semingson et al., 2015, s. 133). Parallellspråkleg litteratur er tilgjengeleg på over 40 språk, både i bokform, men også som digitale ressursar, gjerne illustrerte. Parallellspråkleg litteratur kan vere både folkeeventyr, barneklassikarar, populære biletbøker og biletordbøker, samt noko sakprosa, oppslagsverk og læreplan-relatert materiale (Naqvi et al., 2012, s. 504). Tilgjengelegheita av denne typen litteratur i Norge er mindre enn i andre land. I Norge er mesteparten av denne typen litteratur tilgjengeleg og tilpassa for dei yngre elevane i skulen.

Semingson et al. (2015, s. 125) har skildra dei fire vanlegaste formata for parallellspråkleg litteratur for barn i ein spansk-engelsk kontekst i USA. Desse formata av litteraturen er også relevant for den norske litteraturen. Dei fire formata er: 1) fulltekstomsetjing, 2) enkeltspråklege omsetjing, 3) innebygd tekst og 4) tospråklege konseptbøker. For å forklare ytterlegare, plasserer fulltekstomsetjingar begge språka på ei side eller på motsette sider, og dermed presentere heile historia på begge språka. Nokre gonger skil ein språka med ein illustrasjon, forskjellige fontar eller fargar for å framheve forskjellen mellom språka. I enkeltomsetjingar blir bøkene utgitt på eitt språk, men omsett til eit anna språk. Nokre gonger er omsetjingane samtidige, medan andre gonger går den originale publikasjonen framfor omsetjinga. Dei innebygde tekstane fortel ei historie på eitt språk med andre ord eller uttrykt lagt til frå andrespråket. Desse bøkene er avhengige av illustrasjonar for å hjelpe med å bytte mellom dei to språka. Til slutt brukar konsept-tospråklege bøker to språk for å fokusere på eitt

tema. For eksempel vil ei konseptbok om fargar ha illustrasjonar av gjenstandane i ein bestemt farge og namnet på fargen på de to fokusspråka.

Det er brei semje om effektiviteten av parallellspråkleg boklesing i kulturelt og språkleg mangfaldige klasserom, men det blir likevel oppfordra til meir forskning på feltet (Naqvi et al., 2012, s. 501). Dette er for å finne ut korleis denne ressursen kan bli brukt breiare og meir effektivt av lærarar, spesielt i læringskontekstar der lese- og skriveferdigheiter er i fokus. Bruken av parallellspråkleg litteratur i lese- og skriveopplæringa kan også påverke elevane sitt kulturelle og språklege medvit, ved å gjere dei merksame på det unike ved sin eigen og andre sin kultur, samt at elevane kan sjå likskapar mellom kulturar (Naqvi et al., 2012, s. 504). Slik sett kan parallellspråkleg litteratur løfta fram den mangfaldige etiske og språklege samansetninga i ordinære klasserom ved å støtte utviklinga av lese- og skriveferdigheiter samtidig som parallellspråkleg litteratur kan bli nytta for gjere eksisterande undervisningspraksis rikare (Naqvi et al., 2012, s. 504).

Nyare studiar har også verdsett parallellspråklege bøker i bruk av foreldre til fleirspråklege elevar, og nytten desse bøkene har som ein brubyggjar mellom skule og heim. Sneddon (2008, s. 71) gjennomførte ein casestudie der formålet var å utforske korleis skular som var forplikta til å verdsette språka i samfunnet, støtta elevane i å lære og lese desse språka, ved hjelp av parallellspråklege bøker. Studien hadde også andre formål som blant anna å utforske overføringa av omgrep og ferdigheiter mellom språk, og korleis dette kunne variere avhengig av forholdet mellom engelsk og fyrstespråket. Eit anna mål med studien var å undersøkje kva påverknad metaspråkleg forståing og forståinga av å lese ei historie samtidig på to språk kunne ha. I studien kom det fram at sjølv om deltakarane hadde ulike leseferdigheiter, hadde dei alle strategiar for å finne betydinga av ukjente ord. Der dei støtta seg til illustrasjonar, kunnskap om historia eller om historia generelt og diskuterte meininga med mødre sine eller kvarandre. Gjennom denne casestudien konkluderte Sneddon (2008, s. 79) med at lesing av tekstar parallelt på to språk hadde positiv effekt ved at deltakarane i studien opplevde motivasjon, stoltheit og nådde høge prestasjonsnivå.

I ein nyare studie av Abdallah (2021), blei nytten av parallellspråkleg litteratur på engelsk og arabisk undersøkt. Utvalet bestod av 38 elevar på B1 nivå (Udir, 2019). Tekstane blei nytta for å gi elevane moglegheit til å forstå teksten med mindre utfordringar, fordi lesarane fekk utdelt omsett tekst i tillegg til originalteksten. Målet med studien var å undersøkje støtta ein tekst på fyrstespråket kunne gi med omsyn til ordforråd, ordforståing og setningsstruktur til læring i andrespråket. I denne studien blei tekstane lesne parallelt. Der teksten byrja med eit avsnitt på engelsk etterfølgt av eit avsnitt på arabisk. Det gav elevane moglegheit til å gå fram og tilbake mellom avsnitta for å gjere nødvendige samanlikningar mellom språka (Abdallah, 2021, s. 100). Slik kunne elevane lett leggje merke til forskjellen i setningsstrukturen til begge språka. Elevane kunne gå til originalteksten om dei mangla

kunnskapar om til dømes eit leksikalsk element, og dermed finne ut av det sjølvstendig. Resultata frå pre- og post-testing viste ei generell auke i postresultata på alle tre domena på andrespråket, noko som kan indikere eit positivt bidrag av parallelltekst strategien. Abdallah (2021, s. 105) viser også til at bruken av parallelltekstane i denne studien ikkje hadde noko negativ innverknad på læringsutbyte til elevane.

Parallellspråkleg litteratur kan gi fleirspråklege elevar moglegheita for auka sjølvtilitt, dersom dei er i stand til å forstå andrespråksteksten utan for mykje støtte og tilgangen på to eller fleire språk tilbyr elevane eit stillas for læring (Hojeij et al., 2019, s. 1204). Walker et al. (1996, referert i Hojeij et al., 2019, s. 1204) presenterer tre hovudkategoriar for evaluering av denne typen litteratur: 1) typografi, 2) produksjon og 3) språk. Typografien omhandlar den visuelle balansen til dei to manusa i bøkene. Produksjonen omhandlar kvaliteten på dei to manusa, og korleis ein kan sikre at dei er like viktige. Språket handlar om omsetjinga si nøyaktigheit og tilgjengelegheita til fyrstespråkteksten. Den omsette teksten skal samsvare med originalen når det gjeld lesenivå, i tillegg bør tekstane samsvare i formalitet for å gjere omsetjinga nøyaktig (Hojeij et al., 2019, s. 1204). Viktig i arbeidet med omsetjingane er vurderinga om kva type omsetjing som skal bli følgd, ord-for-ord eller meining-for-meining. Nøyaktig omsetjing krev språkkunnskapar som garanterer at teksten er parallell med originalen når det gjeld, tone, innhald og språkfunksjonar. Ei ordrett omsetjing er nyttig for tileigninga av ordforråd på andrespråket, men betydinga kan bli påverka. Med ei slik omsetjing mistar ein gjerne litt av integriteten til teksten når det gjeld kultur, humor og ordval som ein treng for å formidle formålet med historia så autentisk og nøyaktig som mogleg. Sjølv om ord-for-ord omsetjingar er språkleg nøyaktige, er dei stilmessige uheldige. Midlertidig vil ei omsetjing med meining-for-meining påverke den nøyaktige formuleringa av setningane (Hojeij et al., 2019, s. 1204).

### 3.0 Forskingsdesign og metode

I dette kapitlet vil val av forskingsdesign og den metodiske tilnærminga bli presentert. Vidare vil omsyn og vurderingar som ligg til grunn for dei metodiske og analytiske vala i prosjektet bli presentert gjennom korleis datainnsamlinga, analysen og tolkinga av datamaterialet har føregått. Avslutningsvis i kapitlet vil det bli presentert refleksjonar kring etiske aspekt og studien sin kvalitet.

#### 3.1 Vitskapleg tilnærming og design

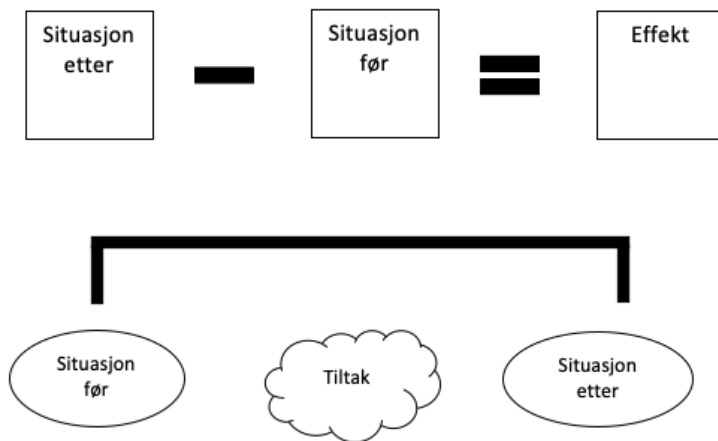
Det er ulike tilnærmingar til vitskapen, og det har vore vanleg å dele forskning inn i to hovudgreiner, enten til det hermeneutiske eller det positivistiske paradigme. I denne oppgåva nytta eg meg av metodetriangulering, der eg har samla inn både kvantitative og kvalitative data, med bakgrunn i å studere fleirspråklege elevar sine opplevingar og resultat av eit forskarlaga undervisningsopplegg. Ein kan derfor plassere studien innanfor hermeneutikken, som har sitt opphav i å studere menneskjer og fenomen skapt av menneskjer (Dalland, 2017, s. 45).

I oppgåva blir gjennomførbarheita av ein intervensjon med parallellspråkleg litteratur undersøkt, med bakgrunn i dette blir studien omtala som ein pilotstudie. Ein pilotstudie blir ofte gjennomført i forkant av ein større studie, der formålet er å undersøkje om intervensjonen fungerer (NAFKAM, 2022). Slik vil ein som forskar få moglegheita til å avdekke manglar eller svakheiter, samt styrkar ved den planlagde intervensjonen. Ein vil også få ein indikatorar på om det vil vere formål i å gjennomføre intervensjonen i større grad ved eit seinare høve. Ifølgje Skivington et al. (2021) går kompleks intervensjonsforskning utover å kun spørje om intervensjonen fungerer i den betydning at ein har oppnådd det tiltenkte resultatet, men heller til å stille eit breiare spekter av spørsmål. Som blant anna å identifisere kva anna effekt intervensjonen kan ha, vurdere resultat i forhold til ressursane det blir stilt krav til, teoretisere korleis intervensjonen fungerer, ta omsyn til korleis den samhandlar med konteksten den er implementert i, korleis den bidreg til systemendring og korleis resultatata kan bli nytta av andre. Det blir anbefalt å gjennomføre minst ein pilotstudie før ein set i gong med ein større intervensjon med mange deltakarar og store kostnader, for blant anna å evaluere designet (til dømes å redusere usikkerheit kring rekruttering, datainnsamling, oppbevaring, resultat og analyse) eller sjølve intervensjonsprogrammet. I denne oppgåva er det særleg evaluering av innhaldet i intervensjonen som er aktuell, og eg vil sjå på kva faktorar som er avgjerande for at intervensjonen skal vere nyttig for andre deltakarar.

#### 3.2 Eksperimentell enkelcasedesign

Kva som er eit godt design er avhengig av kva problemstilling ein ynskjer å belyse. For finne svar på forskningsspørsmålet om parallellspråkleg litteratur kan fremje ord- og omgrepslæring, og erfaringar minoritetsspråklege elevar sit igjen med etter gjennomføring av opplegget, har eg valt å nytte meg av

eksperimentell casedesign. Tanken bak eit slikt eksperiment er å kunne samanlikne tilstanden før og etter ein har iverksatt tiltak, for å sjå om ei endring har funne stad (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 70). Ein eksperimentell casestudie er altså basert på at forskaren måler ein tilstand før tiltaket (her andrespråksvokabular inkludert ord frå tekstane), for så å måle situasjonen igjen etter tiltaket, og avslutte med å samanlikne dei to tilstandane (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 71).



Figur 6: Eit eksperimentell casedesign (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 71)

Ein casestudie har som mål å skaffe rik og detaljert kunnskap om ein eller fleire casar eller einingar (Høgheim, 2020, s. 147). Ein case kan vere ei eining eller eit tilfelle. Det kan vere personar, ei gruppe, ein klasse eller eit klasserom (Høgheim, 2020, s. 147). Yin (2003, s. 13) definerer ein casestudie som ei empirisk undersøking som 1) undersøker eit samstidsfenomen innanfor det sin verkelege kontekst spesielt når, 2) grensene mellom fenomen og kontekst ikkje er tydelege. I denne studien er det ein enkelcasestudie i form av ein intervensjon i ein klasse (case) med fire elevar. Formålet med ein enkelcasestudie er å presentere ei grundig forståing av den spesifikke casen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Ofte vil utgangspunktet vere ei forståing for det som skjer i ein heilt spesiell kontekst. Målet kan vere å forklare korleis læring føregår i ein spesiell klasse eller gruppe, og dermed vere med på å forklare kva elevane lærer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Denne studien tek utgangspunkt i Postholm og Jacobsen (2018, s. 63) si forståing av casestudie som eit forskingsdesign, i og med at ein kan utføre casestudier ved hjelp av ulike metodar. Casestudier er ofte basert på kvalitative tilnærmingar, men kan og kombinere både kvalitative og kvantitative data (Grønmo, 2016, s. 105). Ifølgje Høgheim (2020, s. 148) er casestudier reint metodisk ikkje avgrensa til bruk av berre ein framgangsmåte, men nyttar seg ofte av dei tre overordna metodane for eksplorerande forskning – intervju, observasjon og dokumentanalyse.

### 3.3 Metodisk tilnærming

Metode seier oss noko om korleis ein bør gå til verks for å fram, skaffe eller etterprøve kunnskap. Grunngevinga for å velje ein bestemt forskingsmetode er at ein vurderer den spesifikke metoden som best eigna for å svare på problemstillinga (Dalland, 2017, s. 51). Tradisjonelt sett deler ein metodane inn i to hovudretningar, kvalitative og kvantitative forskingsmetodar.

Fordi det er styrkar og svakheiter ved alle forskingsdesign, er det fleire som hevdar at «metodetriangulering» bør vere eit ideal for forskinga å operere med (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). I denne oppgåva vel eg å nytte meg av metodetriangulering, der eg samla inn data i form av testresultat, observasjonar i loggskjema og intervju. Dette fordi ei slik tilnærming kan tilføre studien fleire perspektiv på det ein forskar på. Metodetriangulering er ein metodikk som kombinerer både kvalitative og kvantitative tilnærmingar (Levitt et al., 2018, s. 28). Ved metodetriangulering er det sentralt å vektleggje metodane lika mykje, også i arbeidsinnsats (Høgheim, 2020, s. 170). For å sjå effekten av intervensjonen nytta eg meg av kvantitativ metode, medan kvalitativ metode blei nytta for å få kunnskapar om elevane sine erfaringar av deltakinga i intervensjonen. Eg har valt å kombinere metodar for å få resultat og innsikter eg ikkje hadde fått ved bruk av ein metode eller ein type data aleine. Dette er eit viktig poeng å ha med seg i arbeidet med triangulering av metodar, nettopp det at ein kan supplere med ein metode som gjer det mogleg å utforske det som er svakheiter i den fyrste metoden (Høgheim, 2020, s. 172). I tillegg til at ein med eit slikt tilnærming kan ein få fram fleire perspektiv på det ein forskar på.

Innanfor metodetriangulering er det mange måtar å kombinere kvalitative og kvantitative tilnærmingar på. Fetters et al. (2013) viser til tre hovudtypar metodetrianaguleringsdesign. Relevant for denne oppgåva er konvergent design. Konvergent design er ifølgje Fetters et al. (2013, s. 2136) når ein samlar inn og analyserer både kvalitative og kvantitative data i løpet av same tidsperiode. I denne masteroppgåva blei den kvalitative og kvantitative datainnsamlinga gjennomført parallelt, og datamaterialet som blei samla inn blei behandla som ei eining (Høgheim, 2020). Ifølgje Grønmo (2016, s. 233) inneberer denne strategien i prinsippet at både kvalitative og kvantitative tilnærmingar blir brukt på same forskingseining på same tidspunkt, og dermed under same forhold og forskingsvilkår.

### 3.4 Utval

Målgruppa for prosjektet var fleirspråklege elevar ved vidaregåande skule. For å nå ut til målgruppa for studien valte eg å ta direkte kontakt med leiinga på to ulike skular. Eg presenterte problemstillinga, forklarte kva studien gjekk ut på, og at eg ynskja å kome i kontakt med ein lærar for fleirspråklege elevar som kunne vere villig til å gi meg tilgang til klassen sin i to undervisningstimar. Slik at eg fekk



høve til å prøve ut intervensjonen om ord- og omgrepssinnlæring knytt til arbeid med skjønnlitteratur. Eg forklarte at eg i tillegg til undervisninga også ville gjennomføre testar på elevane sitt ordforråd spesifikt knytt til undervisningsopplegget, samt observere og intervjuje elevane i etterkant av gjennomføringa.

Eg valte å nytte meg av ein strategisk utvalsmetode for studien. Ifølgje Grønmo (2016, s. 102) er eit strategisk utval når ein gjer systematiske vurderingar av kven som er mest relevant og interessant for studien. Utvalskriteria mine var, med utgangspunkt i at elevane skulle vere fleirspråklege, 1) at dei kunne lese og skrive på fyrstespråket, 2) at dei har oppfylt kravet om B1 nivå ut ifrå det Europeiske rammeverket for språk (Udir, 2019), og 3) at dei til ein viss grad kunne lese og skrive på norsk. Med desse kriteria kunne eg sikre at utvalet for oppgåva ville forstå undervisninga og dermed ta aktiv del i den. Med bakgrunn i at det er store variasjonar i fleirspråklege elevar sine språkferdigheiter både på fyrstespråket og andrespråket (Fulland, 2022), valte eg heller å ha kriterie om B1 nivå i språkferdigheiter framfor alder.

Ein skule meldte tilbake at det kunne vere av interesse å delta i studien. Det blei avtalt nærare tidspunkt for når informasjonen om prosjektet kunne bli gitt. I fokus når informasjonen blei gitt, var i kor stor grad informantane forstod kva prosjektet gjekk ut på. Eg hadde ein munnleg gjennomgang av informasjonen om deltakinga i masterprosjektet saman med kontaktlærer for å trygge elevane, samt ha støtte kring spørsmål og forklaring av gjennomføringa. Det var viktig at elevane forstod at å delta i prosjektet var frivillig. Elevane fekk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema basert på mal frå NSD – Norsk senter for forskningsdata (sjå vedlegg 2). Det var totalt fem elevar som kunne tenkje seg å delta i studien. Alle fem var med på pre-testinga, men på grunn av Covid-19 måtte den eine deltakaren trekkje seg. Denne deltakaren valte eg å fjerne frå datamaterialet da hen ikkje var med på gjennomføringa av intervensjonen og post-testinga. Utvalet blei derfor fire elevar.

### 3.5 Intervensjonsprogram og prosedyre

Intervensjonen bestod av totalt to undervisningsøkter på 60 min, utarbeida og gjennomført av meg. Undervisninga tok utgangspunkt i eit utdrag av teksten «Tyven på påskefjellet» frå serien «Mysterier langt nord» (Melberg, 2020) på norsk og omsett til elevane sitt fyrstespråk. Denne teksten blei valt i dialog med lærar, og med utgangspunkt i det Europeiske rammeverket for språk. Utdraget blei tilpassa elevane sitt språknivå på B1. Ifølgje det Europeiske rammeverket for språk blir elevar på B1-nivå omtala som sjølvstendige språkbrukarar som kan

forstå hovudpunkta i klar, standard tekst og tale om kjende emne som ein ofte møter i samband med arbeid, skole, fritid osb. Kan klare seg i dei fleste situasjonar som kan oppstå på reiser i

eit område der folk snakkar språket. Kan skrive enkle, samanhengande tekstar om emne som er kjende eller har personleg interesse. Kan beskrive opplevingar og hendingar, draumar, håp og planar, og kort forklare og grunngi meiningar og planar (Udir, 2019, s. 29).

I arbeid med å omsetje tekstutdraget blei det i fyrsteomgang vurdert om ein kunne nytte seg av kven som helst med kompetanse i språka arabisk eller tigrinja, for å få omsett tekstane. Med tanke på å sikre best mogleg kvalitet på omsetjingane blei det i staden brukt eit omsetjingsfirma (Hurtigoversetter). Desse blei valt med bakgrunn i at dei kunne tilby omsetjing av teksten på relativ kort tid, i tillegg til at dei kunne omsetje til både arabisk og tigrinja. Dei omsette tekstane blei fyrste gong nytta i den fyrste undervisningsøkta. Det var dermed ikkje noko form for kvalitetssikring av tekstane etter at dei kom tilbake etter omsetjing.

Fyrste undervisningsøkt tok utgangspunkt i førlesingsfasen, der elevane arbeida med å aktivere forkunnskapar ved hjelp av bilde, overskrifter, samt ord og omgrep. Elevane fekk deretter opplese teksten for seg på norsk, medan dei hadde i oppgåve å streke under ord og omgrep dei opplevde som uforstålege eller vanskelege. Vidare las elevane teksten på fyrstespråket sitt, der dei samstundes markerte ord som dei forstod på norsk etter at dei hadde lese orda på fyrstespråket sitt. For å oppsummere fyrste undervisningsøkt, blei elevane spurdt om innhaldet i teksten. I fellesskap var dei med å skildra handlinga i den grad dei forstod teksten.

I andre undervisningsøkt blei det laga ei liste på tavla over orda elevane hadde streka under i den norske teksten. I denne delen av undervisninga var elevane aktive og las opp orda dei hadde streka under. Vidare blei det laga ei liste av orda dei streka under i teksten på fyrstespråket. Listene blei samanlikna med kvarandre, der vi enkelt kunne sjå kva ord som blei forståleg for elevane etter å ha lese teksten på fyrstespråket. Etter at listene var laga blei det valt ut ord som spelte ei sentral rolle for forståinga av innhaldet i teksten. Desse orda blei i hovudsak valt ut av meg som lærar, men med innspel frå elevane og kva ord dei opplevde som mest utfordrande. Undervisningsopplegget bygde teoretisk på Bloom og Lahey (1978, s. 22) sin språkmodell, gjennomført i ein sosial kontekst med interaksjonar med medelevar og lærar i klasserommet. Dei tre fasane i modellen blei spegla i korleis vi arbeida med dei utvalte orda. Det fyrste nivået vi arbeida med var *innhaldet* i ordet. Vi leita oss fram til kvar i teksten meininga til ordet stod, før vi brukte fyrstespråketeksten til å samanlikne orda og plasseringa av konteksten. Vidare arbeida vi med å finne andre ord på fyrstespråket som kunne relaterast til ordet både på norsk og på fyrstespråket. Det andre nivået vi arbeida med var *form*, her såg vi på stavingar, samansette ord, grunnforma til orda, bøyingsforma, synonym. Det tredje og siste nivået i arbeid med orda, var å *bruke* ordet. Her fekk elevane i oppgåve å arbeide saman med ein makker for å spele eit ordspel, der sentrale ord frå undervisninga var valt ut. I denne oppgåva måtte

elevane bruke kunnskapane frå undervisninga til å forklare innhaldet og forma av ordet, utan å bruke det eksakte ordet.

### 3.6 Datainnsamling

I dette kapittelet vil dei ulike instrumenta som har blitt nytta for innsamling av data bli presentert. Yin (2003, s. 97) argumenterer for å nytte seg av fleire kunnskapskjelder i casestudier, og slik heng prinsippet om metodetriangulering tett saman med dette. I denne oppgåva er det nytta eit testbatteri, logg og semi-strukturerte intervju som instrument for datainnsamlinga.

#### 3.6.1 Testbatteri

I gjennomføringa av intervensjonen blei det nytta to språktestar på reseptivt vokabular, ein standardisert test og ein forskarlaga test. Desse testane utgjorde testbatteriet pre- og post-test. Elevane sine ferdigheiter i andrespråket blei kartlagt individuelt av meg sjølv. For å måle dei interne samanhengane blei Cronbach's alfa ( $\alpha$ ) nytta som reliabilitetsanalyse av testane. Alphaverdi over 0.8-0.9 blir rekna som sær bra, medan verdi rundt 0.7 blir rekna som akseptabelt. Alphaverdi under 0.5 blir rekna som uakseptabelt (Høgheim, 2020, s. 184).

##### Reseptivt vokabular, BPVS

Den norske versjonen av British Picture Vocabulary Scale II (Dunn et al., 1997) blei nytta som standardisert test for å teste elevane sitt reseptive vokabular. I denne testen blei elevane bedt om å velje eit av fire bilde som best illustrerte testordet som blei gitt munnleg. Målorda i testen representerte ulike områder som til dømes dyr, handlingar og kjensler. Testorda hadde ei aukande vanskegrad og høg reliabilitetskoeffisient ( $\alpha=0.9$ )

##### Forskarlaga test, del 1 og 2

Det blei valt ut ti nøkkelord frå intervensjonsprogrammet for å lage ein spesifikk vokabulartest. Testen bestod av to delar, der den fyrste delen dreia seg om å finne motsetningar (sjå vedlegg 4). Denne deltesten starta med at elevane fekk forklart eit døme «Kva er det motsette av....?». Ved rett svar fekk elevane eitt poeng, med ein maks skår på 14 poeng. Feil svar tilsvara null poeng. Om eleven hadde meir enn tre feil blei testen stoppa. Orda i testen blei valt ut ifrå kor sentrale dei var for forståinga av innhaldet i teksten. Den andre deltesten hadde definisjonsoppgåver med oppgåvelyden «Kva er ein hatt?». Elevane fekk forklart eit døme, før gjennomføringa starta. I likheit med fyrste deltest, skåra elevane eitt poeng for rett svar med ein total på 11 poeng. Det var stoppkriterium, der testen blei avslutta etter tre feil. Testen sin reliabilitetskoeffisient var høg ( $\alpha = 0.7$  ved pre og  $\alpha = 0.9$  ved post), som betyr at det er eit mindre tal av tilfeldige feil ein kan anta er til stades i dei indikatorane som er tenkt å måle same omgrep (Høgheim, 2020, s. 184).

### 3.6.2 Loggføring

For å få ytterlegare innsikt i intervensjonen valde eg å føre logg av dei interessante observasjonane eg gjorde meg i gjennomføringa av undervisninga. Loggføring er kanskje den enklaste og minst tidkrevjande måten å skrive ned observasjonar på, og kan samanliknast med det antropologar omtala som *thick descriptions* (Bjørndal, 2017, s. 65). Dette er omfattande skildringar av kva som skjer i ein sosial samanheng og konteksten rundt. Ei slik dokumentasjonsform er særskild rik på detaljar og kan samtidig vere relatert til omfattande teori (Bjørndal, 2017, s. 65). Loggføring inneheld fyldige skildringar av hendingar frå yrkeskvardagen, der grad av detaljrikdom og spesielt teoretisk tilknytning kan variere. Hensikta med loggføring er å gi djupare forståing av hendingar gjennom skriftleg refleksjon (Bjørndal, 2017, s. 65). Med bakgrunn i dette har eg i denne studien valt å føre logg på opplevingane, observasjonane og erfaringane eg gjorde meg som lærar i gjennomføringa av intervensjonen.

Loggføring er i tillegg ein metode for å sikre at eventuelle avvik frå den planlagde implementeringa av intervensjonen blir registrert. Til dømes om dosen (her som tal undervisningsøkter) og innhaldet blir endra frå det planlagde. Implementasjonskvalitet handlar om å ha kontroll på gjennomføringa av intervensjonen (Sørli et al., 2010). Slike data er heilt sentrale når ein skal prøve ut eit opplegg, fordi dei endringane som læraren gjer i opplegget kan ha betydning for resultatet og gi innsikt i kva som bør bli endra i undervisningsopplegget (intervensjonsprogrammet).

I denne oppgåva valte eg å nytte meg av det Bjørndal (2017, s. 67) omtala som utstrukturert logg. Denne typen logg treng ikkje anna struktur enn eit skilje mellom tidsperiodane ein skriver om. Fordelen med å velje denne typen logg i høve denne oppgåva var at eg hadde moglegheita til å oppdage ting som direkte ikkje var i min bevisstheit. Slik sett hadde eg ingen fastlagde tema som kunne avgrense mengda observasjonar. Det som kan vere ei utfordring med ein ustrukturert logg, er mengda observasjonar og tekst, om ein observerer over ein lengre tidsperiode. I denne oppgåva var undervisninga satt til to undervisningstimar, noko som avgrensa mengda tekst. Det blei laga eit skjema delt inn i «opphaveleg plan», «gjennomført» og «observasjonar» til dei to undervisningsøktene. Her kunne eg raskt og enkelt notere ned observasjonar eg gjorde meg undervegs i arbeidet. Slik sikra eg oversikt og struktur i implementeringa av intervensjonen.

### 3.6.3 Semi-strukturert intervju

Formålet med eit semi-strukturert intervju er å forstå deltakarane sitt perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I eit slikt intervju har forskaren klare tema og spørsmål, men er ikkje oppteken av å stille spørsmåla eller å ta opp temaa i ei bestemt rekkefølge. Forskaren er også open for at deltakarane skal kunne introdusere andre tema som ikkje forskaren hadde tenkt på førehand. Ifølgje

Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) blir semi-strukturerte intervju ofte gjennomført i høve casestudiar. Derfor har eg i denne oppgåva valt å bruke denne typen intervju for å få fram deltakarane si oppleving av undervisningsopplegget.

Ein har ofte ein plan på korleis gjennomføringa av eit intervju skal vere. Denne planen blir fanga i ein intervjuguide (Høgheim, 2020, s. 132). Intervjuguiden er verktøyet ein nyttar seg av i intervjusituasjonen, og skal vere til hjelp for å halde fokus på det sentrale i forskinga. Intervjuguiden inneheld ei oversikt over relevante tema og spørsmål (Høgheim, 2020, s. 133). Med utgangspunkt i eit semi-strukturert intervju var intervjuguiden min delt inn i fire delar; Innleiing, bakgrunn, undervisningsopplegg og ei kort oppsummering (sjå vedlegg 3). Delen som omhandla bakgrunn såg eg på som særskilt relevant for å få ei forståing av kven elevane som deltok i intervjuasjonen var. Ifølgje Postholm og Jacobsen (2018, s. 132) kan det vere formålstenleg å starte intervjuet med ein oppvarmingssamtale. Derfor starta eg intervjuet mitt med ei innleiing der formålet med prosjektet, bruk av lydopptak og konfidensialitet for subjektet blei forklart. For å sikre ein grei overgang valte eg å spørje subjektet om bakgrunnsinformasjon som blant anna butid i Norge og skulebakgrunn. Desse spørsmåla kan vere enkle for subjekta å svare på, samtidig som dei også er relevante for studien. Slik kan eg ha lagt til rette for at subjekta kunne føle seg komfortable i sjølve intervjusituasjonen. Vidare omhandla intervjuet korleis elevane opplevde undervisninga, og denne måten å arbeide med tekst på. Sidan eg starta intervjuet med ein kort introduksjon, valte eg å avslutte på same vis. Det gjorde eg ved å spørje subjekta om det var noko meir dei ynskja å ta opp, før eg avslutningsvis spurde om korleis opplevinga av intervjuet var, og takka for intervjuet. Fordi eg ynskta å få fram elevane sitt perspektiv på ord- og omgrepslæring ved bruk av parallellspråkleg litteratur valte eg å stille opne spørsmål kring undervisningsopplegget eg gjennomførte, og elles vere merksam på å stille oppfølgingsspørsmål der det passa seg, for å sikre meir utfyllande svar. Under gjennomføringa av intervjuet valte eg å nytte meg av lydopptakar. Ifølgje Høgheim (2020, s. 133) kan lydopptak vere ein sentral faktor i gjennomføringa av intervju, fordi ein kan halde fokus på samtalen utan at ein treng å notere ned det som blir sagt. På denne måten sikra eg også at eg ikkje gjekk glipp av kroppsspråk eller andre sentrale uttrykk frå subjekta.

### 3.7 Kvalitetssikring av studien

Reliabilitet om pålitelegheit og nøyaktigheit. Ifølgje Grønmo (2016, s. 242) kan reliabilitet bli definert som graden av samsvar mellom ulike innsamlingar av data om same fenomen basert på same forskingsmetode. Dalland (2017, s. 40, 60) trekk fram at sjølv om dataa er relevante lyt dei også vere samla inn på ein påliteleg måte.

Reliabiliteten er avhengig av om dataet som er innsamla er lite påverka av tilfeldige målefeil. Slike feil kan oppstå ved at gjennomføringa av testane ikkje har blitt utført på riktig måte, eller om resultatata blir skåra eller tolka feil. I denne oppgåva består datamaterialet av resultatata frå testane, og nettopp derfor er reliabiliteten for dei ulike testane veldig viktig. Testreliabilitet er graden av målefeil som er til stades i ein test. Dette blir ofte representert av reliabilitetskoeffisient. Cronbach's alpha koeffisient er ein av dei mest kjente. Cronbach's alpha varierer mellom 0.0 og 1, der jo nærare 1 dess betre, men den bør vere over 0.7. I denne studien blir det brukt testar med høg reliabilitet, med alpha 0.9 på BPVS og alpha 0.7 og 0.9 på den forskarlaga testen noko som reduserer truslar mot reliabiliteten.

Reliabilitet i dei kvalitative dataa, altså intervju og logg, handlar om ei anna form for reliabilitet. Ifølgje Dalland (2017, s. 60) er kommunikasjonsprosessen i eit intervju ei mogleg feilkjelde. I høve denne oppgåva er det relevant, med bakgrunn i, om informantane i intervjua oppfatta og forstod spørsmåla mine korrekt, samt om eg forstod svara deira. Slik sett var det ein fordel å ha semi-strukturerte intervju, slik at moglegheita for å stille spørsmål kring ukklarheit var der for begge partar i intervjuet. Denne typen intervju gir varierte svar, både i innhald og omfang. I intervjua fekk eg ein del varierte svar, spesielt i omfang, noko eg trur har bakgrunn i språklege utfordringar og spesielt forståing. Sjølv om omfanget på intervjua var varierte, hadde alle elevane veldig nyttige refleksjonar og svar, og eg fekk slik sett presentert fleire relevante perspektiv på undervisninga.

Ifølgje Dalland (2017, s. 40) er validitet eller truverdighet relevansen og gyldigheita av måla ein har gjort i høve problemstillinga. Fordi validitet blir sett på som ein kvalitet knytt til slutningane, framfor data og metode, argumenterer ein for at validitet eignar seg både på kvantitativ og kvalitativ forskning (Høgheim, 2020, s. 80).

Omgrepsvaliditet viser til kor sikker ein er på at forskinga fangar det fenomenet ein seier ein forskar på (Høgheim, 2020, s. 81). I problemstillinga er det omgrepa ord- og omgrepsinnlæring og parallellspråkleg litteratur som blir diskutert. Ord- og omgrepsinnlæring blir målt av testane i testbatteriet, som begge viser til høg reliabilitet. Slik sett kan ein i utgangspunktet vurdere omgrepsvaliditeten som god for ord- og omgrepsinnlæring. Omgrepsvaliditeten til den parallellspråklege litteraturen blei derimot målt med utgangspunkt i erfaringane til elevane, og loggføringa gjort i undervisninga. Her fungerte loggen frå undervisninga som utfyllande og bekreftande for erfaringane til elevane, som kom fram gjennom intervju.

Indre validitet handlar om samanhengane mellom det ein undersøker og dei dataa ein samlar inn (Høgheim, 2020, s. 83). Å kombinere metodar, slik det har blitt gjort i denne studien, kan styrke den indre validiteten. Dette med bakgrunn i at metodane supplerer kvarandre. Loggføring var formålstenleg å nytte for å få fram fleire sider og perspektiv på det som føregjekk i undervisninga, og

for å svare på problemstillinga. Studien sin troverdigheit kunne ha vore styrka om fleire hadde vore delaktige i loggføringa og tolkinga av datamaterialet. Å vere medviten på eiga rolle som deltakande observatør i ein enkelcasestudie er viktig. Som deltakande observatør kan ein bli nært knytt til dei ein observerer, og forskingsresultatet kan bli prega av subjektivitet. I denne studien var tidsperspektivet ganske kort, noko som ikkje gav moglegheiter for å la relasjonar påverke framstillinga av forskingsresultata. Dei semi-strukturerte intervju, med rammene frå intervjuguiden (vedlegg 3) gav gode moglegheiter til å følgje opp svar frå elevane med oppfølgingsspørsmål eller forklaringar der det var nødvendig, noko som sikra utfyllande og relevante svar for forskingsspørsmålet som omhandla korleis elevane opplevde undervisninga.

Ytre validitet handlar om overføringsevna til resultata i studien, og om desse kan bli generalisert til andre enn dei ein forska på (Høgheim, 2020, s. 83). Med bakgrunn i dette er det relevant å diskutere overføringsevna til studien. Ein slik studie har ikkje direkte overføringsverdi, fordi utvalet er lite, noko som også påverkar studien sine resultat. Studien er også avgrensa til å omhandle ei spesifikk elevgruppe og dermed ein spesiell kontekst. Fordelen med dette er at ein får god innsikt i dei konkrete samanhengane som tiltaka blei gjennomført i. Ulempa med eit slikt design er at overføringsevna er liten. Enkelcasedesignet for studien avgrensar overføringsevna fordi det berre er fire informantar, og datamaterialet baserer seg derfor på desse fire enkeltpersonane sine handlingar, testresultat og refleksjonar. Sjølv om resultata i denne oppgåva ikkje kan generaliserast, kan resultat og kunnskapar som kjem fram i studien ha nytteverdi for andre pedagogar i liknande situasjonar.

Testvaliditet handlar om kor vidt tolkinga av testresultata er valide. Ein test sin validitet er ifølgje 'Standards for Educational and Psychological Testing' "... the degree to which evidence and theory support the interpretation of test scores entailed by proposed uses of tests" (American Educational Research Association, 2014, s. 11). I denne oppgåva har det blitt nytta ein standardisert test og ein forskarlagd test med utgangspunkt i utforminga til ein anna test. Testresultata baserer seg på standardiserte prosedyrar for administrering og skåring, samt ein standar for tolking av resultata. Slik sett avhenge validiteten dermed både av at testane blir administrert rett og at resultata blir tolka på riktig måte. Det som i denne oppgåva kan truga testvaliditeten blir redusert ved hjelp av dei standardiserte prosedyrane for tolking, og at desse prosedyrane har blitt følgt i tolking og registrering av testskårane.

Som forskar er det viktig å vise eit godt grunnlag for å trekkje konklusjonar ut ifrå resultata i studien. Ifølgje Elo og Kyngäs (2008, s. 112) bør analyseprosessen og resultata bli skildra i tilstrekkeleg detalj slik at lesaren har ei klar forståing av korleis analysen blei utført, og dermed studien sine styrkar og avgrensingar. For å få fram fleire sider ved problemstillinga, blei det i denne oppgåva nytta metodetrianglering. Ved desse tre tilnærmingane, reduserte eg potensialet for at eg i arbeid med

studien oversåg enkelte viktige forhold. Slik sett styrkar ein validiteten i oppgåva ved å nytte fleire metodar. Det fordi bruk av fleire metodar gir fleire perspektiv samt fylldigare og meir detaljerte skildringar av det som blir studert (Yin, 2003, s. 97). Framstillinga av analyseprosessen og resultatata frå datamaterialet har blitt presentert på ein transparent måte der framgangsmåten og handteringa av datamaterialet blir grundig skildra gjennom blant anna intervjuguiden (vedlegg 3) og den forskarlaga testen (vedlegg 5). Før det vidare blir underbygd med tabellar i resultatkapittelet (4.0), som er med på å vise samanhengar mellom data og resultat.

### 3.8 Ethiske vurderingar

I arbeidet med ei slik oppgåve der ein samlar inn og arbeidar med datamaterialet er det viktig å ta omsyn til ulike etiske aspekt. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016) har utarbeida skrivet «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi». Målet med dette skrivet er å gi «råd og rettleiing for god vitenskapleg praksis», samt «gi forskarar og forskarsamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer» (NESH, 2016, s. 4-5). NESH (2016, s. 21-22) skriv følgjande: «Forskning angår ofte minoriteters atferd og verdier, for eksempel religiøse grupper, etniske minoriteter, ungdomsgrupper eller politiske subkulturer. Enkelte kan oppleve denne forskningen som utleverende eller krenkende. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes selvforståelse, og unngå framstillinger som svekker deres legitime rettigheter». Fordi eg i denne oppgåva forskar på elevar av etniske minoritetar har eg vore medviten på å halde eit kritisk blick mot eiga framstilling av datamaterialet. I tillegg har eg også vore merksam på å ikkje gi feilaktig framstilling av realiteten i form av stereotypiske skildringar.

Prosjektet er godkjent av NSD (sjå vedlegg 1). I forkant av datainnsamlinga fekk elevane munnleg gjennomgang av informasjon samt eit skriftleg informasjonsskriv og samtykkeskjema (sjå vedlegg 2). Informantane fekk informasjon om kva som skjer med informasjonen dei har delt, at opptak av intervju blir sletta etter transkripsjon, og at transkripsjonen og observasjonsnotata blir destruert når prosjektet er slutt. Det blei også tydeleggjort for informantane at det var frivillig å delta, og at dei kunne trekkja seg til ei kvar tid. Elevane gav eit skriftleg samtykke, som har blitt oppbevart separat frå anna datamateriale. Anonymiteten til informantane har blitt ivaretatt ved å bruke tall for elevane i staden for namn på testinga, samt pseudonym i framstillinga av resultatata. I gjennomgang av informasjonen hadde alle informantane moglegheit til å nytte seg av omsetjingsprogram, for å omsetje det som eventuelt var uklart. I studien har eg behandla personopplysningar som heimland, språk, butid i Norge, alder og klasstrinn. Noko av denne informasjonen har eg valt å utelate fordi den ikkje er direkte relevant for oppgåva, men også for å ivareta elevane og skulen sin anonymitet. Datamaterialet har eg oppbevart i samsvar med NSD sitt regelverk, og materialet har kun blitt nytta under analysering.



### 3.9 Analyse av datamaterialet

Datamaterialet i denne studien bestod av både kvantitative testresultat og kvalitative data frå intervju og loggobservasjonar. I analysearbeidet blei det derfor nytta to analysemetodar, ein for kvart datasett.

Etter intervensjonen sat eg igjen med data frå dei gjennomførte testane i papirform. Resultata frå testane blei utrekna i kort tid etter gjennomføringa og etter prosedyrane til testane. Testane var anonymiserte med tall for elev og tall for pre- og post-test. Til dømes 1:2 som stod for elev nr. 1 post test. Testskåren til elevane blei utrekna etter prosedyrane til testane. På BPVS testen blei antal feil rekna ut før det blei trekt frå antal oppgåver, alt etter kva sett dei kom til. I den forskarlaga testen fekk elevane eitt poeng for kvar rett, som deretter blei lagt saman til ein total. Vidare blei testskårane til elevane ført inn *Microsoft Excel*, der det blei laga ein tabell med oversikt over alle testane, med både pre og post skår på alle elevane. Dette blei gjort for å få god oversikt og struktur i datamaterialet. Denne tabellen blei vidare lasta opp i programmet *IBM SPSS* (IBM, 2021). SPSS er eit program utvikla for å gjere statistiske analyser innanfor samfunnsvitskapen (Høgheim, 2020, s. 179). I SPSS blei det utført ein deskriptiv dataanalyse. Ein slik analyse har som mål å skildre utvalet for studia, gjennom standaravvik, gjennomsnitt og varianse. Hensikta med ein slik analyse er å framstille datamaterialet oversiktleg og gjere det forståeleg for andre som ikkje har tilgang til datafila. Vidare blei det laga oversiktlege diagram for å gi ei betre visuell framstilling av utviklinga til elevane (Sjå kapittel 4.0 resultat).

Intervjudataa blei transkribert. Intervjusamtalar er godt eigna for analyse, fordi dei blir transkriberte frå munnleg til skriftleg form (Kvale og Brinkmann, 2015, s.206). Fordi transkriberinga er ein sentral del av analysearbeidet, var det heilt naturleg å gjere dette sjølv og tett opp mot tidspunkta for intervju, for å sikre best mogleg inntrykk av intervjusituasjonen. På den måten blei eg godt kjent med datamaterialet. Intervjua blei transkribert ordrett. I denne oppgåva var eg ute etter meiningsinnhaldet, og ikkje språket i seg sjølv, og derfor blei svara skrivne på nynorsk og ikkje dialekt. Dette styrka også anonymiteten til informantane. For at meiningsinnhaldet skulle komma rett fram var eg oppteken av transkripsjonen sin ordlyd og å notere kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon som var av relevans for oppgåva.

Etter transkripsjonen av intervjua var ferdig, valte eg å nytte meg av analyseverktøyet *NVivo*. Dette programmet valte eg å nytte meg av for å sortere og strukturere datamaterialet eg sat igjen med etter transkripsjonen. Her sorterte eg ut relevant informasjon og sitat frå kvar elev med ein felles farge. Til dømes blei all informasjon om språk og tidlegare skulegang koda med fargen gul på kvar elev, og alle sitat der behovet for teksten på fyrstespråket blei diskutert blei koda med fargen raud. På denne måten sikra eg at all relevant og viktig informasjon for oppgåva blei fanga opp. Slik blei også arbeidet med datamaterialet i neste omgang lettare.

## 4.0 Presentasjon av resultat

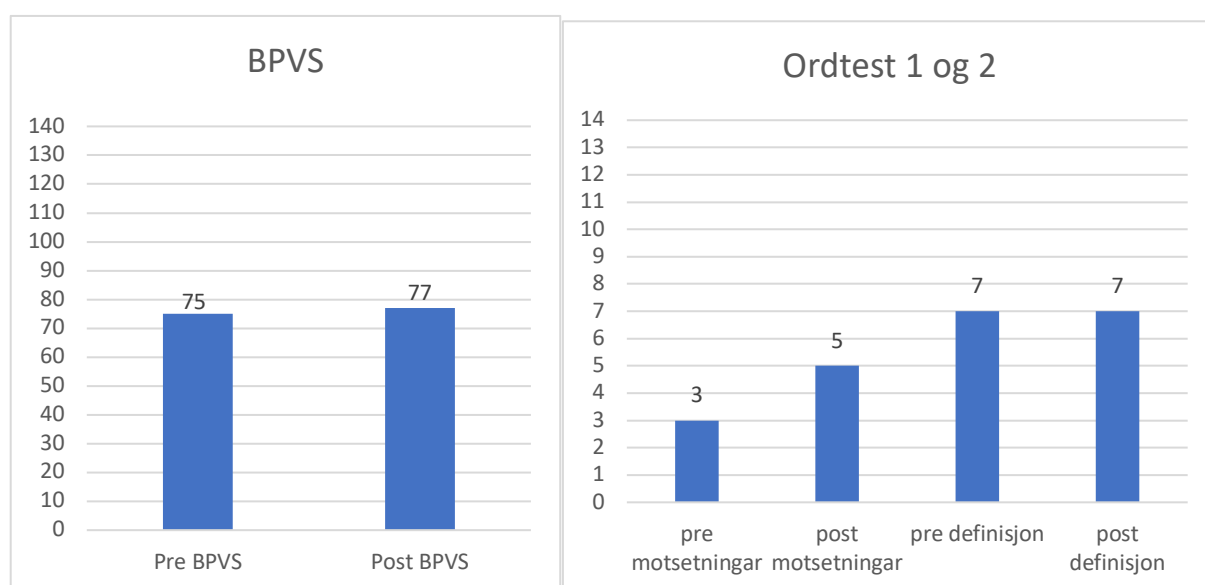
I dette kapitlet vil eg presentere resultat frå pilotstudien. Kapitlet er delt inn i to delar. I fyrste del vil dei fire deltakarane frå studien bli presentert ein etter ein. Her vil eg starte med eit kort narrativ, der blant anna fyrstespråk og den tidlegare skulegangen til elevane blir presentert. Vidare vil eg presentere testskåra deira, denne delen er delt inn etter pre- og post-testing. Desse resultatane vil bli presentert med bakgrunn i forskingsspørsmålet «Korleis kan arbeid med parallellspråkleg litteratur fremje ord- og omgrepsinnlæring?». Avslutningsvis vil kvar elev sine opplevingar med undervisninga bli trekt fram, før eg i andre del vil presentere loggføringa eg sjølv som lærar gjorde meg i løpet av intervensjonen, altså den parallellspråklege undervisninga. Her vil blant anna orda som blei arbeida med i undervisninga bli presentert. Resultata frå elevane sine intervju og loggføringa vil bli presentert med bakgrunn i forskingsspørsmålet «Korleis erfarer fleirspråklege elevar å arbeide med parallellspråkleg litteratur?».

### 4.1 Elev 1: Abeba

Abeba er oppvaksen i Eritrea, og har budd i Norge i meir enn tre år. Abeba har tigrinja som sitt fyrstespråk, og kan forstå, snakke, skrive og lese på dette språket. Desse ferdigheitane har ho også tileigna seg på norsk. I tillegg kan ho forstå og snakke arabisk. Frå tidlegare har Abeba meir enn fem års skulegang frå heimlandet på grunnskulenivå. Etter at Abeba kom til Norge har ho gått på grunnskule for minoritetsspråklege elevar [GMU], etterfølgt av vidaregåande.

Ved gjennomføringa av BPVS på pre-test, skåra Abeba 75 poeng. I testsituasjonen opplevde eg at Abeba viste noko usikkerheit ved å fleire gonge seie «eg veit ikkje», eller «kanskje den» i eit litt spørjande tonefall. Ho kom heilt til blokk 10 av 12 moglege blokker. På dei siste tre blokkene hadde ho sju, sju og ni feil, og svara feil på ord som til dømes «gjel» og «lykkeønsking». På fyrste deltest av den forskarlaga testen skåra Abeba 3 av 14 poeng. Testen hadde oppgåver med oppgåvelyden «Er jakka fin eller er ho...(stygg)?» På desse oppgåvene skåra Abeba riktig på alle testledda. I det oppgåvelyden i testledda endra seg til «Kva er det motsette av...?» blei det vanskeleg for Abeba. Ho svara at ho ikkje visste på dei tre neste oppgåvene. Testen hadde stoppkriterier, og Abeba blei derfor stoppa etter tre feil. Oppgåvene Abeba ikkje meistra var: «Kva er det motsette av aldri?», «Kva er det motsette av feig?» og «Kva er det motsette av tam?». I den andre forskarlaga deltesten var det oppgåver der Abeba skulle definere eller forklare orda. I testen blei det stilt spørsmål som blant anna «Kva er ei hytte?» og «Kva er ein tulipan?». Her skåra Abeba riktig på 7 av 10 testledd. Orda ho ikkje klarte å definere var «tulipan», «lojalitet» og «fabel». På grunn av stoppkriterier blei Abeba stoppa før det siste ordet i testen.

Etter intervensjonen blei det gjennomført post-test med dei same vokabulartestane. På den standardiserte testen BPVS skåra Abeba no 77 poeng, og kom til blokk 10 av 12 denne gongen også. Det er ein auke på to poeng frå pre-test. På den fyrste forskarlaga ordtesten med motsetningar skåra Abeba fem av 14 poeng. Denne gongen meistra ho å finne det motsette av «aldri». Det motsette av «feig» og «tam» var derimot framleis uklart. Ho kom lengre i testen denne gongen og svara derfor også på kva det motsette av «sakte» var. Ho hadde dermed ein klar framgang frå kva ho meistra på pre-testinga. På spørsmålet om det motsette av «krympe» var Abeba usikker. Testen blei stoppa etter det, på grunn av stoppkriteriet. I den andre forskarlaga deltesten, der Abeba skulle definere eller forklare orda skåra ho framleis 7 av 11 poeng. Desse poenga skåra ho på dei same oppgåvene som ved pre-test.



Figur 7: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test

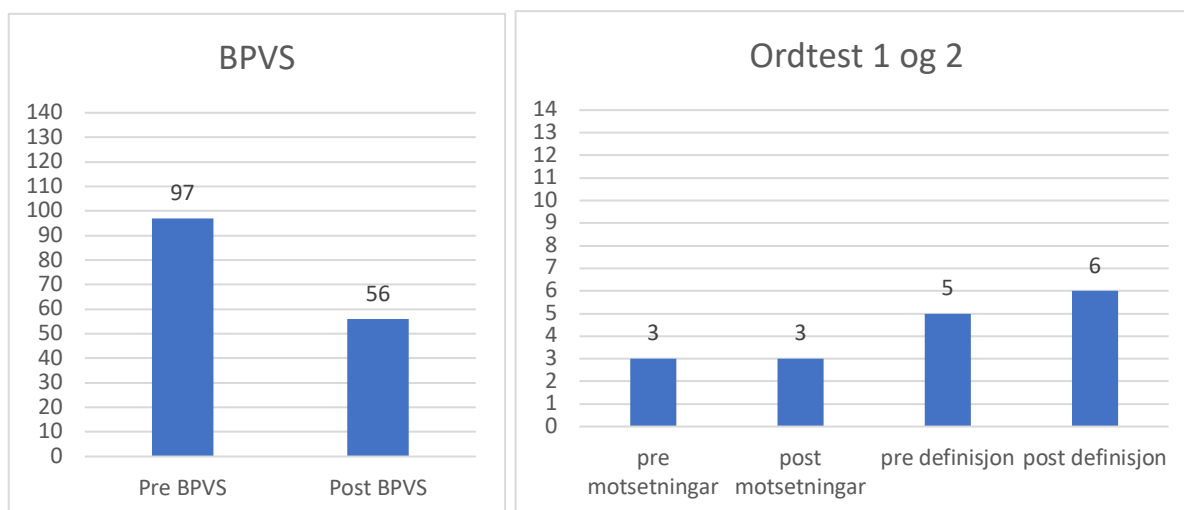
I intervjuet kom opplevingane Abeba hadde av intervensjonen fram. Ho fortalte at ho opplevde intervensjon som noko positivt der ho lærte norske ord ho ikkje kunne frå før. Abeba opplevde det litt forvirrande å få teksten både på norsk og tigrinja. Abeba la også til at det var enklare å høyre meg som lærar lese teksten på norsk, medan ho såg igjennom teksten sjølv, framfor å lese teksten på tigrinja. Ho trekte fram at det var tema eller teksten som gjorde det vanskeleg å lese teksten på tigrinja, og at omsetjinga til tider ikkje var rett. På spørsmål kring behovet for å ha teksten på tigrinja, om ho opplevde det som nødvendig, svara ho bekreftande. Det var greitt å ha teksten, fordi ho kunne bruke den til å finne nokre ord i teksten, men ho blei forvirra fordi nokre av orda var ikkje mogleg å kjenne igjen i på tigrinja. Frå tidlegare hadde Abeba lite erfaring og kjennskap til at fyrstespråket hennar har blitt nytta i undervisning, men ho trekte fram at ho ved eit tidlegare høve har fått moglegheita til å svare på ein samfunnsfagsprøve på tigrinja.

## 4.2 Elev 2: Bashar

Bashar kom til Norge for meir enn tre år sidan, og har arabisk som sitt fyrstespråk. Han kan både forstå, snakke, skrive og lese på dette språket. I tillegg har han også tileigna seg desse ferdigheitane på norsk. Frå tidlegare har Bashar gått grunnskulen i heimlandet sitt. Gjennom skulegangen frå heimlandet har han også fått undervisning i engelsk og fransk. Bashar seier at skulegangen frå heimlandet tilsvare barne- og ungdomsskulen her i Norge. Etter at Bashar kom til Norge gjekk han fyrst på norskkurs, før han gjekk eit år på GMU, og deretter byrja på helsefag på vidaregåande.

Bashar verka trygg i gjennomføringa av testane. Han forstod fort gongen i den standardiserte testen, BPVS. Ved pre-testing skåra Bashar 97 poeng. Bashar kom til blokk 12 av 12, og hadde på dei tre siste blokkene sju, sju og ti feil. Han hadde vanskar med orda «kjemikar» og «antrekk», men meistra «konveks» og «kulinærisk». På den forskarlaga deltesten om motsetningar skåra Bashar 3 av 14 poeng. Bashar meistra å svare på oppgåvene «Er jakka fin eller er ho... (stygg)?» og «Er golvet blautt eller er det....(tørt)?», medan han på oppgåva «Er buksene vide eller er dei...(tronge, smale)?» blei usikker og svara at han ikkje visste. På testledda med oppgåvelyden «Kva er det motsette av...?» meistra Bashar å svare på kva det motsette av «aldri» er. Vidare var han usikker på det motsette av både «feig» og «tam», og blei derfor stoppa av testkriteria. På andre del av den forskarlaga testen skulle Bashar definere eller forklare kva orda betydde. Her skåra han 5 av 11 poeng. Bashar svara rett på spørsmåla «Kva er ei hytte?», «Kva er eit brev?», «Kva er ein resepsjon?», «Kva er ein nøkkel?» og «Kva er eit maleri?». Oppgåvene Bashar ikkje svara rett på var «Kva er ein tulipan?», «Kva er ein tyv?» og «Kva betyr presis?». På grunn av testkriteria med å avbryte testen etter tre feil blei han stoppa, og fekk derfor ikkje gjennomført dei siste tre spørsmåla.

Ved post-testinga skåra Bashar 56 poeng på den standardiserte BPVS testen. Denne gongen kom han til blokk 7 av 12, og hadde på dei tre siste testledda fem, ein og åtte feil. Han fekk ei mykje svakare skåre på pre-test, og hadde vanskar med orda «gevir» og «kollisjon». På den forskarlaga deltesten om motsetningar skåra Bashar det same som ved pre-testinga, altså 3 av 14 poeng. Bashar svara identisk med kva han gjorde i pre-testinga. Han kom derfor ikkje lengre i denne testen ved post-testinga. På andre deltest skåra han 6 av 11 poeng. Bashar skåra denne gongen også poeng på oppgåva «Kva er ein tyv?» i motsetning til ved pre-testinga. Han kom derfor eit ledd lengre i testinga, og fekk spørsmålet «Kva betyr lojalitet?». Dette var for vanskeleg for Bashar, og han enda opp med å bli stoppa på testledd 9 av 11.



Figur 8: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test

I intervjuet kom det fram at Bashar tykte undervisninga var bra. Han trekte fram at noko av det som gjorde undervisninga bra var vanskegraden, fordi det var noko lettare enn vanleg undervisning. Han fortalte at han meistra mykje, og blei glad for å få det til. Han forklarte at han såg nytten av å ha teksten på to språk, men la fort til at den arabiske omsetjinga hadde nokre feil. Vidare forklarte han at teksten var omsett på dialekt, og at dei på lik linje med det norske språket, også har ein del dialekter i det arabiske språket. Sjølv om teksten var omsett på dialekt opplevde Bashar at han forstod meir av handlinga i teksten ved å lese den på arabisk. Han la til at han trur det ville ha gått fint å berre arbeidd med teksten på norsk også. Han fortalte at om han skulle ha lese teksten berre på norsk måtte han hatt lengre tid, i tillegg til at han måtte ha lese teksten sjølv, i motsetning til undervisninga der han fekk den opplesen. Bashar forklarte at han ikkje alltid treng å nytte seg av omsetjing for å finne ut kva eit ord betyr, men at han kan bruke dei kunnskapane han har om eit ord frå tidlegare til å forstå til dømes eit samansett ord. Her trekte han fram ordet «kryssord» frå undervisninga, der han forklarte at han delte opp ordet, og fann ut kva dei to enkelte delane betydde, og at han da forstod kva «eit kryssord» var. Når det gjaldt tidlegare erfaringar med bruk av fyrstespråk i undervisning, hadde Bashar ingenting å trekkje fram. Han fortalte at all undervisning har føregått på norsk. Vidare forklarte han korleis han sjølv arbeidar med skulearbeid, og kor avhengig han er av å nytte fyrstespråket sitt i arbeid med skule for å forstå innhaldet fort nok til at han kan kunne ta del i samtalar og diskusjonar, samt svare på faglege spørsmål frå lærarane. Han fortel at han i hovudsak nyttar *Google oversetter* som hjelpemiddel i undervisninga, og at omsetjinga som regel har nokre feil, men at han framleis forstår innhaldet.

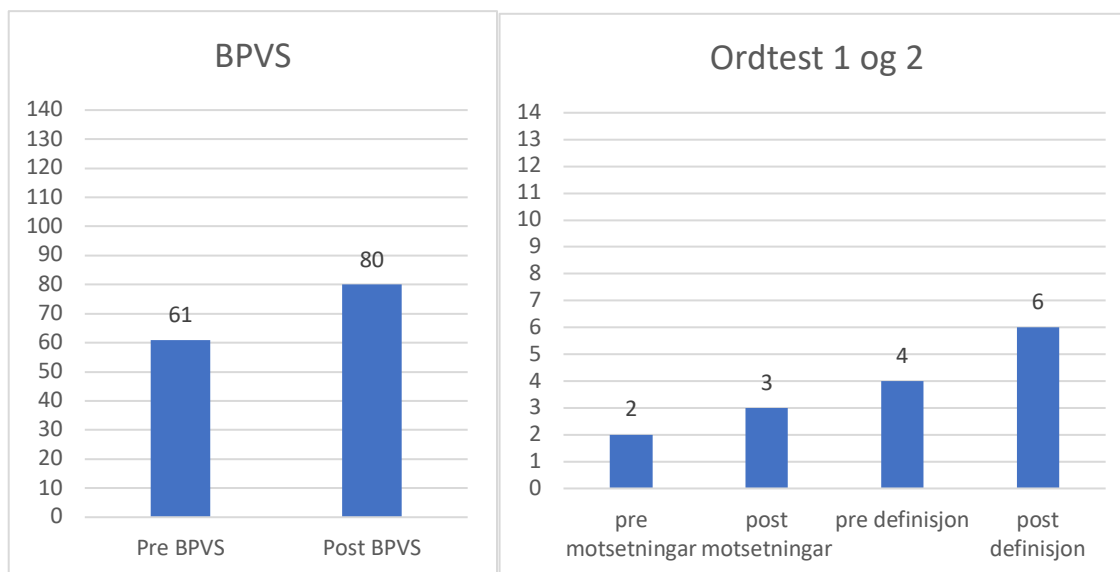
#### 4.3 Elev 3: Cameron

Cameron kom til Norge for meir enn tre år sidan. Han kan forstå, snakke, lese og skrive på fyrstespråket sitt som er arabisk, samt på norsk. I tillegg forstår han litt engelsk. Cameron har meir enn fem år med grunnskule frå heimlandet sitt, som kan samanliknast med barneskulen her i Norge. Når

Cameron kom til Norge byrja han på norskopplæring, før han gjekk vidare på GMU, og no på vidaregåande.

På den standardiserte pre-testen skåra Cameron 61 poeng. Cameron viste teikn til litt usikkerheit i starten av testinga, men blei fort tryggare etter han forstod gongen i testen. I nokre tilfelle valte Cameron ein elimineringsmetode, der han antok at han visste kva som var på bilde, og sa høgt kva dei ulike bilda var. Han enda dermed opp med å velje det siste alternativet som han ikkje var sikker på. Cameron kom til blokk åtte av 12, og hadde på dei tre siste blokkene fire, sju og åtte feil. Han hadde vanskar med orda «arktisk» og «forelese», men meistra orda «samarbeid» og «utslitt». I fyrste deltest av den forskarlaga testen skåra Cameron 2 av 14 poeng. Cameron svarar rett på to av oppgåvene med oppgåvelyden «er golvet blautt eller ... (tørt)?», samt «er buksene vider eller ....(tronge, smale)?». Han meistra ikkje å svare på fyrste oppgåva som var «er jakka fin eller er ho ....(stygg)?». Vidare endra oppgåvelyden seg til «Kva er det motsette av aldri?» og «Kva er det motsette av feig?». Desse oppgåvene klarte ikkje Cameron å svare på, og på grunn av stoppkriteria blei testen dermed stoppa. På andre del av den forskarlaga testen skåra Cameron 4 av 11 poeng. Cameron svara rett på spørsmålet «Kva er ei hytte?», før han vidare ikkje klarte å svara på «Kva er ein tulipan?» og «Kva er ein tyv?». Vidare svara han rett på «Kva er eit brev?», «Kva er ein resepsjon?» og «Kva er ein nøkkel?». Cameron klarte ikkje å svare på spørsmålet «Kva er eit maleri?», og blei dermed stoppa på grunn av testkriteriet på tre feil.

Etter intervensjonen skåra Cameron 80 poeng på den standardiserte testen. Cameron kom no til blokk 10 av 12, altså to blokker lengre enn ved pre-testinga. På dei tre siste blokkene hadde Cameron seks, sju og åtte feil. Han hadde vanskar med orda «detonasjon» og «silø», men klarte «konkav» og «aerodynamisk». På den forskarlaga testen skåra Cameron no 3 av 14 poeng på den fyrste deltesten med motsetningar. I tillegg til å svare rett på dei same orda som ved pre-testinga, altså det motsette av «blautt» og «vid», meistra han no å svare rett på oppgåva «Er jakka fin eller er ho....(stygg)?». Han skåra dermed rett på dei tre fyrste oppgåvene, men i likheit med pre-testinga meistra han ikkje oppgåvene med oppgåvelyden «Kva er det motsette av...?». Cameron blei derfor stoppa av kriteria denne gongen også. På den andre deltesten med definisjonsoppgåver skåra Cameron 6 av 11 poeng ved posttestinga. Cameron svara rett på fyrste oppgåva, slik som ved pre-testinga. Ved denne testinga meistra Cameron framleis ikkje å definere kva ein «tulipan» er, men i motsetning til ved pre-testinga klarte han no å svare rett på spørsmålet «Kva er ein tyv?». Han svara også rett på spørsmåla «Kva er eit brev?», «Kva er ein resepsjon?» og «Kva er ein nøkkel?». Denne gongen klarte Cameron også å svare på «Kva er eit maleri?». Vidare meistra han ikkje å svare på spørsmåla «Kva betyr presis?» og «Kva betyr lojalitet?», og han blei dermed stoppa av testkriteria.



Figur 9: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test

Gjennom intervjuet med Cameron kom det fram at han opplevde undervisninga som veldig bra og kjekk. Han forklarte at vidaregåande kan vere veldig utfordrande og vanskeleg, og at det derfor var fint med undervisning som skil seg frå det vanlege både i innhald og vanskegrad. Cameron tykte undervisninga var enklare enn vanleg, men la til at alle orda som blei jobba med i undervisninga var nye for han, og at han dermed lærte nye norske ord. Cameron var også veldig positiv til å få teksten vi arbeida med i undervisninga på både norsk og fyrstespråket sitt. Han uttrykte ein tanke om at det hadde vore veldig bra om vidaregåande hadde hatt fleire tekstar på både norsk og fyrstespråket til elevane. Han grunn gav dette med at det er tidkrevjande å omsetje mykje tekst, og spesielt fagtekstar. Cameron forklarte at det er mange nye og vanskelege ord om til dømes kroppen i fag som helse, og at dette gjer undervisninga vanskeleg. Når det gjeld teksten som blei jobba med i intervensjonen poengterte Cameron at det nokre gonger er enklare å berre lese norsk, fordi det er heilt annleis å lese arabisk. Han la også fram at den arabiske teksten i undervisninga var litt utfordrande å bruke på grunn av kvaliteten på omsetjinga, men at han klarte å bruke teksten til å finne ord han ikkje forstod på norsk. Cameron fortalte også at han trur elevar som ikkje meistarar godt nok norsk til å lese og forstå teksten, vil kunne lese den arabiske teksten i staden fordi det er enklare. Han poengterte at dei elevane som forstår at det å lese norsk er viktig, kan bruke den arabiske teksten meir som ei støtte til å finne ord eller til å forstå innhaldet. Cameron sine tidlegare erfaringar med bruk av fyrstespråk i undervisning er få. Han fortalte at all undervisning i klasserommet er på norsk, både felles undervisning og individuelle oppgåver. Cameron fortalte at han nyttar fyrstespråket sitt når han jobbar med individuelt arbeid, fordi det er mange krevjande fag, og mykje skulearbeid. Han fortalte at det er krevjande, samt mykje nytt å lære seg. Cameron forklarte at det krev meir av han enn å berre snakke norsk, og at han derfor treng å nytte fyrstespråket sitt for å forstå ting på arabisk før han forstår det på norsk.

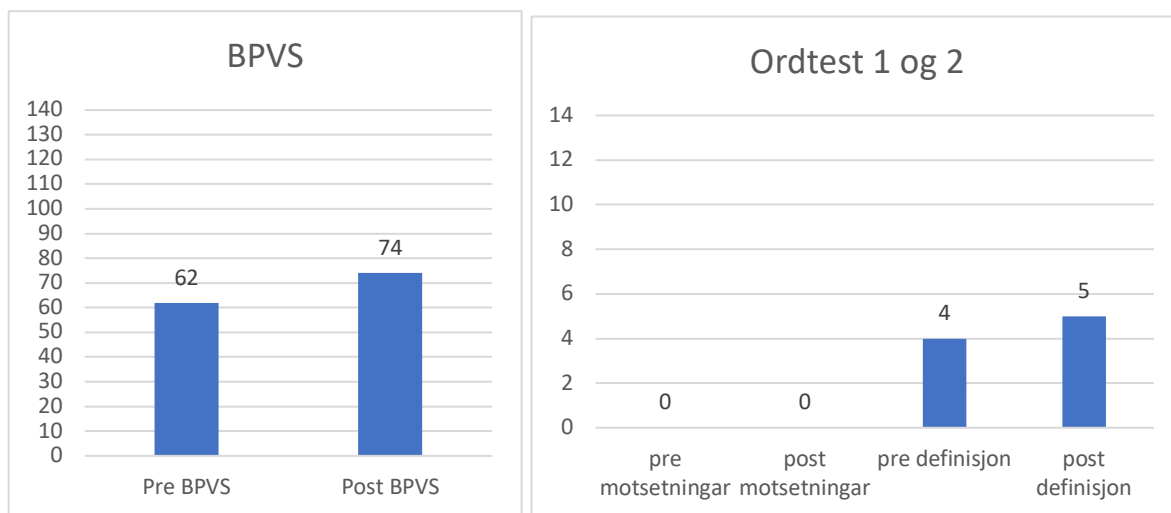
#### 4.4 Elev 4: Dia

Dia kom til Norge, frå Syria, for meir enn tre år sidan. Ho har arabisk som fyrstespråk, og meistrar å lese, skrive, forstå og snakke både på fyrstespråket og på norsk. Dia fortel at ho også kan forstå litt engelsk, men at ho ikkje kan snakke det. Dia har skulegang frå heimlandet sitt som tilsvarar 1.-10. klasse, vidaregåande og universitet, der ho studerte juss. Etter at Dia kom til Norge har ho gått på norskkurs, og no vidaregåande.

Ved gjennomføringa av den standardiserte testen, BPVS, opplevde eg Dia som noko usikker. Ho uttrykte eit stort ynskje om å velje rett bilde, og søkte stadfesting hjå meg ved val av dei fyrste bileta. Eg forklarte Dia ein gong til at eg ikkje kunne seie om ho valte rett eller feil. Dia viste også noko usikkerheit kring denne testen, ved at ho brukte sær lang tid på å velje bilde, og i likheit med Cameron eliminerte ho vekk dei ho sjølv trudde ho var sikker på. På testen skåra Dia 62 poeng, og kom dermed til blokk sju av 12. På dei tre siste blokkene hadde ho fire, seks og åtte feil. Ho hadde vanskar med orda «krets» og «kollisjon», men meistra «appluderte» og «hodebunn». Dia var noko tryggare når den forskarlaga testen skulle bli gjennomført. I den fyrste deltesten om motsetningar, skåra Dia null av 14. Ho meistra ikkje å svare på dei tre fyrste spørsmåla med oppgåvelyden «Er jakke fin eller er ho...(stygg)?», «Er golvet blautt eller er det .... (tørt)?» og «Er buksene vide eller er dei ....(tronge, smale)?». På grunn av stoppkriteria fekk Dia ikkje fortsette vidare på denne deltesten. I andre deltest, der Dia skulle forklare eller definere ulike ord, skåra ho 4 av 11 poeng. Her meistra ho å definere ordet «hytte», før ho ikkje klarte å svare på spørsmåla «Kva er ein tulipan?» og «Kva er ein tyv?». Vidare svara ho rett på «Kva er eit brev?», «Kva er ein resepsjon?» og «Kva er ein nøkkel?». Dia var ikkje sikker på spørsmålet «Kva er eit maleri?», og blei på grunn av stoppkriteria stoppa etter denne oppgåva.

På post-testinga etter gjennomføringa av intervensjonen skåra Dia no 74 poeng på den standardiserte BPVS testen. Denne gongen kom ho til blokk 9 av 12, altså to blokker lengre enn ved pre-testinga. I dei tre siste blokkene hadde Dia seks, fire og åtte feil. Ho klarte no orda «forfallent» og «kvartet», men hadde vanskar med «parallel» og «forlate». Denne gongen var ho noko sikrare i test-situasjonen, og var mindre usikker kring val av bilde enn ved pre-testinga. På den forskarlaga testen om motsetningar skåra Dia fortsatt 0 av 14 poeng. Desse oppgåvene var framleis for vanskelege. I andre deltest, med definisjonsoppgåvene skåra Dia no 6 av 11 poeng. Ved post-testinga meistra ho no å svare på spørsmålet «Kva er eit maleri?» samt «Kva er ein tyv?», men svara framleis feil på «Kva er ein tulipan?». Dia kom lengre i testen denne gongen, og fekk dermed spørsmålet «Kva betyr presis?», samt «Kva betyr lojalitet?». Desse to oppgåvene var for vanskelege og Dia svara at ho ikkje visste.





Figur 10: Skåre pre- og post-test på standardisert test og forskarutvikla test

Dia fortalte i intervjuet at ho likte undervisninga, fordi nivået på undervisninga var passande samanlikna med kva ho kunne frå før, samt at noko var nytt. Ho trekte elles fort fram kvaliteten på omsetjinga som utfordrande, og at ho derfor forstod teksten betre på norsk enn på fyrstespråket hennar arabisk. Dia fortalte at ho klarte å nytte seg av den arabiske teksten og forstod innhaldet, men at ho brukte tid på å retta feila ho fann. Dia la fram at det var særst nyttig å få teksten opplesen på norsk før ho sjølv las teksten på fyrstespråket sitt. Ho fortalte også om utfordringar ho møter når ho elles i kvardagen les norske tekstar. Ho trekte fram at det ofte er eit ord som gjer at ho ikkje forstår meininga med setningane, fordi enkelte ord kan endra meining ut i frå konteksten. Dia hadde lite eller ingen erfaring med at fyrstespråket hennar har blitt nytta i undervisning tidlegare, men sa at ho sjølv nyttar seg av omsetjingsprogram i arbeid med individuelle oppgåver.

## 4.2 Eigenrapportert logg av intervensjonen

Loggskjema hadde som formål å gi data om implementeringa av intervensjonen. Dette var endringar eg vurderte som nødvendige undervegs i gjennomføringa for elevane sitt utbyte av undervisninga. Endringane som blei gjort, blei skrivne ned i loggskjema, saman med den opphavelige planen og andre relevante observasjonar. Eg vil vidare presentere relevante endringar og observasjonar som blei gjort av meg under gjennomføringa.

### 4.2.1 Fyrste undervisningsøkt

I den opphavelige planen skulle elevane sjølv lese teksten på fyrstespråket sitt før dei skulle få teksten lese opp for seg på norsk. Her blei det gjort endringar kort tid før undervisninga. For å sikre at alle forstod innhaldet i teksten, valte eg å lese teksten høgt for elevane på norsk før dei i etterkant las den på fyrstespråket sitt. Tre av elevane uttrykte at det var krevjande å lese teksten på fyrstespråket på grunn av kvaliteten på omsetjinga, og at dei var derfor glade for at eg las teksten for dei på norsk fyrst.

Elevane fekk i oppgåve å streke under ord dei ikkje forstod i den norske teksten med rød penn, og sette grøn strek under orda dei forstod med hjelp av teksten på fyrstespråket. Gjennom dette arbeidet observerte eg at Dia og Bashar jobba parallelt med begge tekstane da dei skulle finne ord i teksten på fyrstespråket som samsvara med dei norske orda dei ikkje forstod. Dei sat begge to å bladde side for side i den norske teksten samstundes som dei leita etter ord i teksten på fyrstespråket. Abeba og Cameron valte, i motsetning til Dia og Bashar, å kun jobbe med ein tekst om gongen. Dei streka under ord medan eg las teksten på norsk, for så å kun arbeide med teksten på fyrstespråket og streka under orda dei no forstod ved hjelp av denne teksten.

Etter at teksten var lese, valte eg å ta ei kort oppsummering av innhaldet i teksten. På denne måten kunne eg observere kven som hadde forstått handlinga i teksten. I denne delen av undervisningsopplegget observerte eg nytten elevane hadde av å vere fleire til stades i undervisninga, da dei fekk høve til å spele vidare på utsegna til kvarandre. I denne situasjonen tok Abeba fort til ordet og forklarte i korte trekk kven hovudpersonen i teksten var, at ho var på veg til hytta og at det var dårleg vêr. Cameron legg til at det var vinter, og at hovudpersonen hadde leigd hytte nr. 61 utan å vite kvar den var. Elevane skildra handlinga med lite støtte frå meg, der eg kun bidrog til å avklare usikkerheitane kring kven som var involvert og kvar handlinga gjekk føre seg. Samtalen veksle mellom elevane heilt til handlinga var ferdig skildra.

#### 4.2.2 Andre undervisningsøkt

Mellom fyrste og andre undervisningsøkt hadde elevane ein kort lunsjpause. I starten av andre undervisningsøkt skreiv vi opp alle orda elevane hadde streka under i den norske teksten på tavla. I dette arbeide var elevane nysgjerrige og ivrige etter å få forklaringa på orda dei sjølv hadde streka under. Her opplevde eg også at elevane seg i mellom tok ansvar for å forklare ord dei forstod til medelevane som ikkje forstod. Til dømes var Abeba veldig nysgjerrig på nokre av orda, og fekk dei forklart til seg av Cameron på arabisk. Vidare skreiv vi ned alle orda dei forstod etter å ha lese teksten på fyrstespråket sitt, og samanlikna dei. Ein sær relevant observasjon i denne delen av undervisninga var at det berre var elevane med arabisk tekst, som trakk fram ord som gav dei forståing av orda på norsk. Både Cameron, Bashar og Dia viste bra forståing av enkelt ord ved hjelp av den arabiske teksten, medan Abeba med tekst på tigrinja fekk mindre nytte ut av teksten når det gjaldt enkelte ord, og deira betyding.

Tabell 1: Oversikt over elevane sine understreka ord frå teksten, ord streka under i teksten på fyrstespråket er markert med \*

Substantiv	Verb	Adjektiv	Ord jobba med i undervisninga
*tyv	*sjokkert	*tålmodig	tyv
*kryssord	*spinne	*firkantet	mysterie
*skygge	*svinge	*endelig	bilister
*panseret	*treffer	*plutselig	innbrudd
*kø	*roper	enorme	maleri
mysterie	brutt		
bilister	riste (det av seg)		
innbrudd	bremser		
maleri	drog		
hytteparken			
resepsjon			
påskemarsipan			
skiltene			
snøfnugg			
flaks			

Med utgangspunkt i orda elevane hadde streka under, valte eg ut totalt fem ord vi arbeida vidare med. Desse orda blei valt med bakgrunn i betydinga dei hadde for handlinga i teksten. I arbeid med desse orda jobba vi på tre nivå; innhald, form og bruk. Under innhald såg vi tilbake til tekstane for å finne konteksten orda stod i. I høve denne oppgåva observerte eg at dette var noko utfordrande for elevane, og dei søkte fort til meg for ei forenkla forklaring av orda. Vidare såg vi på forma av ordet, om det var eit samansett ord, og om ordet inneheldt ulike prefiks og suffiks. Denne delen av arbeidet med ordet verka for nokre av elevane veldig opp klarande. I det vi delte ordet «bilister» i «bil» «ist» og «er», hadde fleire elevar kjennskap til delar av ordet, og forstod dermed meir av innhaldet i det. Til slutt i denne undervisningsøkta skulle elevane arbeide med å bruke orda sjølv. Elevane fekk i oppgåve å spele alias. Vi skreiv ned orda vi hadde jobba med, i tillegg til eit tilfeldig utval frå lista vi laga. I denne situasjonen observerte eg at både Cameron og Bashar støtta seg til den arabiske teksten når dei trakk eit ord dei ikkje var heilt sikre på. Dia derimot støtta seg veldig til forklaringane som hadde blitt gitt av meg gjennom undervisninga, både når det gjaldt dei utvalte orda, men også når det var tilfeldige ord frå lista. Dette såg eg også igjen hjå Abeba, da ho til likeins med Dia tok opp igjen mine forklaringar samt rørsler for å underbygge forklaringane.

## 5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgåva blir resultat frå testane, undervisninga og intervju diskutert for å best mogleg svare på om arbeid med parallellspråkleg litteratur kan vere ei kjelde til ord- og omgrepslæring for fleirspråklege elevar i den vidaregåande skulen. Kapittelet har to delar. I fyrste del blir det diskutert korleis arbeid med parallellspråkleg litteratur kan fremje ord- og omgrepsinnlæring. Denne delen inkluderer diskusjon av elevane sine testresultat, val av litteratur, fyrstespråkstekst og kvalitet, metodar for arbeid med ord og val av ord i parallellspråkleg litteratur. I den andre delen blir opplevingane elevane hadde av å delta i undervisning med parallellspråkleg litteratur diskutert.

### 5.1 Korleis kan arbeid med parallellspråkleg litteratur fremje ord- og omgrepsinnlæring?

Ut ifrå testresultata til elevane som blei presentert i kapittel 4.0 ser ein at både Abeba og Cameron hadde ei auke på to ord frå pre- til post-testing, medan Dia og Bashar hadde auke på eit ord. Med tanke på det korte undervisningsopplegget var dette eit veldig positivt resultat. Alle utanom Abeba meistra nye ord i siste deltest av den forskarlaga testen, der elevane hadde i oppgåve å definere orda. Ei mogleg årsak kan vere at denne delen av testen hadde nær tilknytning til den siste oppgåva i andre undervisningsøkt, der elevane skulle forklare orda til kvarandre utan å bruke det eksakte ordet. Slik sett likna nok definisjonsoppgåva i testen på forklaringsoppgåva i intervusjonen. Fordi desse oppgåvene kan ha vore veldig like, kan det vere at orda elevane har arbeidd med har blitt plassert i det Golden (2014, s. 141) omtalar som assosiasjonsportar der ein lagrar relevant informasjon om orda i hukommelsen, og dermed knyter det eksakte ordet til assosiasjonane ein har kring ordet.

Testresultata til Abeba viser at ho ved post-testing skåra to ord meir enn ved pre-testinga. Begge desse orda skåra ho på den fyrste deltesten av den forskarlaga testen. Orda ho meistra ved post-testinga var det motsette av «aldri» og «sakte». Fordi det i undervisninga blei valt ut spesifikke ord som var sentrale for å forstå handlinga i teksten, kan ein stille spørsmål kring årsaka til at Abeba skåra på to ord som ikkje blei retta merksemd mot i undervisninga, og som heller ikkje elevane streka under i arbeidet med tekstane. Ettersom elevane blei testa ved to høve kan ein rekna med at det i nokre tilfelle vil oppstå testlæring, der elevane er merksame på kva ord dei ikkje meistrar, blir nysgjerrige og med bakgrunn i det lærer seg ordet. Til tross for at det kan ha vore testlæring, kan ein heller ikkje sjå vekk ifrå at årsaka kan vere det Bjerkan et al. (2013, s. 135) omtalar som indirekte ordlæring. Denne type ordlæring skjer ved at elevane les tekstar, ser film eller møter nye ord i ein sosial setting. Gjennom heile undervisninga var elevane munnleg aktive og involverte, der dei gjerne nytta seg av fyrstespråket sitt for å forklare ord og handlinga i teksten til kvarandre. Ut ifrå denne forståinga av indirekte ordlæring, kan post-resultata til Abeba bli forklart både med bakgrunn i tekstlesinga, men også interaksjon mellom elevane.

Auka elevane hadde på post-resultata på den forskarlaga testen, er ein indikasjon på at intervensjon har hatt grad av effekt på ord-og omgrepsinnlæringa til elevane. Ein slik effekt fann også Abdallah (2021, s. 105) i sin studie, nemleg at bruken av parallellspråklege litteratur hadde innverknad på ordforråd, forståing og setningsstrukturen i innlæring av eit andrespråk. I studien hadde elevane ei generell auke i post-resultata innanfor alle tre domena. Ut i frå desse funna, viser parallellspråkleg litteratur seg å kunne vere eit positivt bidrag til andrespråklæringa.

Ein sentral faktor for effekt av undervisning med parallellspråkleg litteratur er val av litteratur, og at den er tilpassa elevane sine språkferdigheitar. Den skjønnlitterære teksten elevane i studien arbeida med var valt ut ifrå kva språkferdigheiter elevane var forventa å ha, og med utgangspunkt i det Europeiske rammeverket for språk (Udir, 2019). Det vil seie at valet av tekst skulle samsvare med elevane sine ferdigheiter, slik at elevane kunne forstå mesteparten av vokabularet og dermed også innhaldet i teksten. Slik Nation (2013) påpeikar skal det vere mogleg å lese ein tekst der ein forstår omlag 95 prosent av vokabularet, eller ved hjelp av å støtte seg til andre ting. Elevane si forståing av teksten viste seg i den delen av undervisninga der dei skulle gi att innhaldet i teksten. Her var både Cameron og Bashar veldig aktive og fortalte handlinga ganske detaljrikt i motsetning til Dia og Abeba som hadde oppfatta det mest sentrale, men ikkje hadde like mange detaljar som dei to andre. Det kan tyde på at teksten var meir krevjande for to av elevane, men det kan også skyldast ulike ferdigheiter eller stil i att gjevinga. Dia, Cameron og Bashar uttrykte sjølve i intervjuet at nivået på undervisninga var passande, noko ein kan tolke som at teksten var innanfor næraste utviklingsone for gruppa (Vygotkij, 1978). Ein anna sentral faktor når det gjeld elevane si forståing av teksten sitt innhald, er tilpassa innputt, som handlar om å forenkla språket eller lærestoffet for å gjere det meir tilgjengelege for elevane, samtidig som elevane har noko å strekkje seg til (Krashen, 1981, s. 112). Slik sett kan ein tenkje seg at teksten var tilpassa elevane når det gjaldt innputt, men at det for Abeba og Dia i større grad var innputt som var utilgjengeleg, og at dei dermed hadde meir og strekkje seg til. I følgje Stokke (2019, s. 110) kan skjønnlitteraturen gi lesaren moglegheit til å lære nye ord i ein meningsfull samanheng, sett at antal ukjente ord ikkje er for mange. I tillegg opptre orda i skjønnlitteraturen i ein forståeleg kontekst som kan støtte ordforståinga. Det kan derfor vere formålstenleg å nytte konkrete og identifiserbare tekstar dersom målet er å lære nye ord i tekstane, for å tilpasse og forenkla lærestoffet (Egeberg, 2012, s. 126).

I arbeidet med å velje tekst ser ein også betydinga av å velje litteratur som ikkje berre er valt med fokus på språklæring, men at ein utnyttar skjønnlitteraturen til det fulle, og dermed gir elevane ei oppleving. Litteraturen kan gi fleispråklege elevar mykje både når det gjeld identifisering og identitetsutvikling, men også når det gjeld innsikt i andre sine verder og samfunnet elles (Monsen & Randen, 2017; Naqvi et al., 2012; Semingson et al., 2015). Funna kan tyde på at ein har meistra å velje ein tekst som for elevane blir oppfatta som relevant. Dette kan ein underbyggje med elevane sin

respons på undervisninga, om at nivået var passande, men også gjennom skildringa av innhaldet der elevane viste at dei forstod oppbygginga av spenninga. Fordi teksten var tilpassa elevane sitt nivå, og dei i tillegg fekk støtte gjennom teksten på fyrstespråket, kan det ha hatt betydning for forståinga både av vokabularet og handlinga i teksten, men også på grad av meistring elevane opplevde.

Sjølv om litteraturen i utgangspunktet var tenkt som ei god støtte for elevane, såg ein at tilpassingar frå lærar var heilt avgjerande i tillegg. I situasjonen der Abeba og Dia ikkje hadde same forståinga av handlinga i teksten, kan ein sjå viktigheita av å tilpasse undervisninga til elevane sin næraste utviklingssone (zone of proximal development) (Vygotkij, 1978). Fordi Abeba og Dia ikkje fekk heilt tak i handlinga var dei også avhengige av meir støtte frå læraren. Dei måtte ha støtte til å blant anna kunne seie noko om kvar handlinga føregjekk. Å tilpasse undervisning for ei gruppe elevar med så store variasjonar i språk og kunnskap, er krevjande. Ein lyt derfor vere klar over kva rolle ein har som lærar for å støtte elevane. I klasserom der elevane skal lære undervisningsspråket er det viktig å vere medviten på eiga språkbruk og dermed kva innputt ein utset elevane for. Ein tilpassar gjerne språket ved å gjere det enklare i innhald og form med formålet om at det skal vere forståeleg for elevane (Monsen & Randen, 2017, s.133). I arbeid med tekst kan ein gi ei slik støtte gjennom å forenkle forklaringar og bruke bilde, når fokuset med arbeidet er å lære og forstå ord. Ein kan også tilpasse ved å plukke ut og forklare ord som er sentrale i teksten, men det avhenge i om orda som blir valt er viktige for innhaldet (Egeberg, 2012, s.123). Ei slik forenkling av innputten såg ein i andre undervisningsøkt, der orda blei arbeida med meir spesifikt. Elevane skulle i denne delen finne meininga til orda ved å leite i konteksten og sjå på synonym. I intervensjonen var det fleire av elevane som trengte ekstra støtte ved at forklaringane av ord blei forenkla og tilpassa av meg. Ei slik støtte gitt av læraren samsvarar med det Monsen og Randen (2017, s. 135) omtalar som stillasbygging, der ein som lærar hjelper elevane med å vidareutvikle språket, gjennom språkleg støtte i samtalar, slik at elevane får assistanse der det er nødvendig. Som eit resultat av stillasbygginga såg ein at fleire av elevane tok med seg forklaringane vidare i arbeidet, og nytta dei i oppgåva der dei skulle forklare orda til kvarandre. Dette funnet indikerer at elevane utan tilpassa innputt og språkleg støtte, ikkje hadde meistra å forstå orda kun ut ifrå støtta tenkt frå litteraturen. Noko som understrekar viktigheita av læraren si språklege støtte i undervisning for fleirspråklege elevar og språkutviklinga deira.

Elevane arbeidde noko ulikt med tekstane, når dei hadde i oppgåve å streke under ord dei forstod etter å ha lese dei i teksten på fyrstespråket. Bashar og Dia jobba parallelt med tekstane, og bladde side for side i den norske teksten, samstundes som dei leita etter ord i teksten på fyrstespråket. Dette såg ein og i studien til Abdallah (2021), der formålet med å gi elevane teksten parallelt var at dei skulle kunne gå fram og tilbake mellom tekstane, og leggje merke til forskjellane i blant anna setningsstrukturen. I tillegg kunne dei støtte seg til teksten på fyrstespråket om dei mangla kunnskapar om til dømes eit leksikalsk element, og dermed finne ut av det sjølv. Ein slik måte å arbeide med tekstane på kan vise

til at Bashar og Dia nytta seg av sin totale språkkompetanse ved å kodeveksle mellom språka. Kodeveksling inneberer å veksle fram og tilbake mellom språka og deira grammatiske system og er ei form for naturleg transspråking (García & Wei, 2019, s. 30.) Det kan også vere at elevane i parallelt arbeid med teksten nytta sin felles underliggjande språkferdigheit (CUP) (Cummins, 2000, s.191), og slik sett fekk overført kunnskap frå det eine språket til det andre. Avhengig av kor velutvikla fyrstespråket til elevane er, kan det ha positiv effekt på andrespråklæringa. Med bakgrunn i dette kan ein tenkje seg at elevar som arbeider parallelt med tekstane, og dermed brukar den totale språkkompetansen sin, kan ha større moglegheiter for å tilegine seg fleire ord eller ei breiare forståing av innhaldet i teksten, i motsetning til dei som har arbeidd dialogisk med tekstane. Resultata viste likevel ikkje større effekt på ordlæringa til Bashar og Dia enn dei to andre.

I motsetning til Bashar og Dia, valte Abeba og Cameron å jobbe med ein og ein tekst om gongen. Der dei streka under ord i tekstane uavhengig av kvarandre. Dermed kan ein tenkje seg Abeba og Cameron valte å arbeide med tekstane på denne måten fordi dei i utgangspunktet hadde nok støtte i konteksten til orda, slik Stokke skildrar (Stokke, 2019, s. 111). På den andre sida kan det vere at både Abeba og Cameron opplevde det som enklare å arbeide med ein tekst om gongen fordi fokuset da berre var på eitt språk. Med bakgrunn i deira totale språkkompetanse er det vanskeleg å seie om dei har gode nok språkferdigheiter i begge språka, til å kunne arbeide med tekstane parallelt. Om språkferdigheitane i språka ikkje er funksjonelle, kan det gjere at leseforståinga er meir kognitiv krevjande og at dei ikkje har kapasitet til å arbeide med begge tekstane parallelt. Dette stemmer overeins med Cummins (1976) sin terskelhypotese som viser til konsekvensane språknivåa i ulike språk har for elevane sine moglegheiter for å bruke språka. Fleirspråklegheita til elevane er derfor ikkje alltid er ein fordel, og kan for nokre elevar ha negative konsekvensar (Monsen & Randen, 2017, s. 34).

Det er vanskeleg ut ifrå resultata i denne masteroppgåva å seie om det er ein større fordel å arbeide parallelt enn dialogisk med tekstane. Ut ifrå tanken bak bruken av parallellspråkleg litteratur kan elevane få meir støtte i lesinga, både med å bruke den totale språkkompetansen sin, men også i å kunne gå tilbake i tekstar å samanlikne (Abdalla, 2021). Sett att elevane sine felles underliggjande språkferdigheiter ikkje er gode nok til at elevane får nytta seg av begge språka samtidig, er støtta frå læraren enda viktigare. Da læraren må vere ein brubyggjar mellom toppane i isfjellmodellen til Cummins (1979) og dermed hjelpa elevane med å trekkje dei felles underliggjande språkferdigheitane opp til fyrste- og andrespråket.

I studien blei det tydeleg at fleire av elevane hadde utfordringar kring språket i tekstane på fyrstespråket. Det kom fram både under gjennomføringa av undervisninga, men også i intervjuet. Dia uttrykte at det var ein del skrivefeil i den arabiske teksten, men at ho forstod meiningsinnhaldet, og dermed klarte å rette opp i orda. Cameron uttrykte også at teksten hadde nokre feil, men viste framleis

god forståing av teksten på fyrstespråket i arbeid med den. Bashar derimot meistra å bruke teksten på fyrstespråket veldig bra, men kunne fortelje at teksten var omsett til dialekt, og at det derfor kunne vere utfordrande for nokre elevar. Abeba, med tigrinja som fyrstespråk, hadde større utfordringar kring å nytte seg av teksten på fyrstespråket. Samla sett kan årsaka til dette vere elevane sine språklegeferdigheitar i fyrstespråket, men ein kan heller ikkje sjå vekk i frå at nokon av utfordringane kring bruken av tekstane på fyrstespråket bunnar i kvaliteten på omsetjinga. For nettopp dette, kvaliteten på tekstane, er avgjerande for om elevane skal kunne utvikle språkleg medvit ved hjelp av litteraturen (Hojeij et al., 2019, s. 1204). Fordi det var to ulike språk, har tekstane også blitt omsett av to forskjellige, noko som kan ha effekt på korleis betydinga av innhaldet har kome fram. Kva type omsetjing som har blitt gjort påverkar også kvaliteten. Ei ordrett omsetjing er nyttig for tileigninga av ordforråd på andrespråket. Ei slik omsetjing kan påverke integriteten til teksten når det gjeld kultur, humor og ordval som ein treng for å formidle hensikta med historia så autentisk og nøyaktig som mogleg. I motsetning vil ei omsetjing med meining-for-meining påverke den nøyaktige formuleringa av setningane (Hojeij et al., 2019, s. 1204). Ut ifrå utfordringane Abeba hadde med teksten kan ein tenkje seg at denne teksten var omsett ord-for-ord, spesielt med bakgrunn i at Abeba hadde utfordring med å forstå innhaldet.

### **Arbeid med ord i lys av innhald, språk og form**

Sentralt i undervisninga var metoden for å arbeide spesifikk med dei utvalte orda som elevane streka under som vanskelege. Denne metoden gjekk ut på å arbeide med orda på fleire nivå; innhald, form og bruk. Metoden blei brukt for å gi elevane større forståing av orda enn om dei berre hadde lese dei med parallellspråkleg litteratur. Ein slik måte å arbeide med ord på får belegg hjå Golden (2018, s. 207) som poengterer viktigheita av å fokusere på sentrale ord når ein arbeidar med tekst, for å gi elevane viktig støtte i arbeidet. Denne støtta meiner Monsen og Raden (2020, s. 89) at ein som lærar kan leggje til rette for ved å fokusere på orda si form og innhald. Så leis trekk også Egeberg (2012, s. 139, 162) fram viktigheita av å arbeide med ord på eit djupare nivå etter at teksten er lesen, i tillegg til at leikar og spel kan vere nyttig for innlæring av nye ord og omgrep.

I undervisninga blei orda «tyv», «bilister», «mysterie», «innbrudd» og «maleri» valt ut som sentrale for å arbeide vidare med i andre undervisningsøkt. Å velje ut sentrale ord i arbeid med tekst, for å kunne gi elevane relevant støtte er viktig (Golden, 2018, s. 207). Dette samsvarar med Egeberg (2012, s. 123) som trekk fram viktigheita av plukke ut og forklare ord som er sentrale i teksten, men det avhenge i om orda som blir valt er viktige for innhaldet. Ut ifrå tabell 8 i kapittel 4.2 ser ein at dei fleste orda elevane streka under i tekstane var substantiv. Orda som blei valt ut til å arbeide vidare med var også i hovudsak substantiv, da desse var sentrale for forståinga av innhaldet i teksten. I studien til Golden og Hevenkilde (1983) kom det fram at ord som ofte er vanskeleg for fleirspråklege elevar er ord som ein som lærar antar at elevane kjenner til frå før, nemleg nivå to ord. Noko ein såg i denne



studien ved at elevane streka under substantiv som var tenkt som forståelege. Om elevane ikkje har forståing av substantivet vil det derfor vere vanskeleg å forstå adjektivet som skildrar det.

Overraskande var omfanget av substantiv elevane streka under, og kor mange av desse som hadde sentral betyding for innhaldet i teksten.

I arbeidet med orda sitt innhald gjekk vi tilbake i tekstane for å sjå om konteksten kunne vere forklarande for innhaldet til orda. Abeba, Bashar og Dia støtta seg i stor grad til den norske teksten i arbeidet, og søkte fort til meg for ei enklare forklaring enn kva dei klarte å få ut ifrå konteksten. Ei forklaring på at dei støtta seg til den norske teksten kan vere at dei hadde lite erfaringar med å bruke fyrstespråket sitt i undervisning frå tidlegare, og dermed vektla dei den norske teksten som meir viktig. I intervjuet med Cameron uttrykte han ei haldning til språka som underbygde dette, der han trakk fram det norske språket som viktigare enn fyrstespråket i ordinær undervisning ved å seie «Dei som forstår at det er viktig å lese på norsk, kan bruke den andre teksten til å berre sjekke opp i ord..». Fordi dei valte å støtta seg til den norske teksten kan årsaka til at dei ikkje fekk den støtta som var tenkt, ut ifrå konteksten, vere mangel på det Golden (2014, s.71) omtalar som semantisk og pragmatisk kunnskap om orda. Det vil seie at elevane må ha kjennskap til ulike meiningar av orda, kunne klassifisere dei i relasjon med andre ord og vite noko om kva samanhengar orda vanlegvis opptrer i.

På den andre sida kan ein med utgangspunkt i at alle elevane hadde skulegang tilsvarande grunnskulen frå heimlandet sitt, anta at dei dermed har eit godt etablert fyrstespråk. Slik sett kunne elevane ha støtta seg til tekstane på fyrstespråket for å bygge vidare på orda dei hadde kjennskap til, men ikkje forståing av på norsk. Ein slik bruk av språkkompetansen ville ha samsvara med Cummins (2000, s. 191) sin teori «CUP», der læring og bearbeiding av kunnskap kan skje på fleire språk, og dermed overføre kunnskapane frå det eine språket til det andre. Cameron var den einaste eleven som støtta seg aktivt til teksten på arabisk for å finne konteksten til ordet, og viste at han hadde ei betre forståing av orda enn dei tre andre. Cameron sin underliggjande språkkompetanse frå fyrstespråket kan vere ei av årsakene til at han i større grad nytta seg av denne teksten, og dermed overførte kunnskapar om orda frå fyrstespråket sitt til norsk. Denne prosessen omtalar Monsen og Randen (2017, s. 80) som mindre krevjande, enn å tilegine seg både ordet og omgrepet på eit nytt språk.

Arbeidet med forma på ordet verka for fleire elevane meir oppklarande. Her såg vi på ordklassar, prefiksa og suffiksa av ordet. Ei årsak til at det for elevane var eit meir oppklarande arbeid, kan vere at denne type undervisninga er meir kjent, i tillegg til at det er eit mykje meir konkret arbeid der ein berre ser på det eine ordet. Alle elevane viste god kontroll på kva ordklasse orda høyrte til under, og kva det ville seie om det til dømes var eit substantiv eller eit verb. Med bakgrunn i at alle elevane hadde gått på norskkurs før dei byrja på skule, kan ein tenkje seg at undervisning med fokus på ord i forhold til ordklassar er noko elevane har relativt mykje erfaring med. I arbeid med ordet «bilister», var det

opplærande for blant Anna Dia, når vi delte opp ordet til «bil» «ist» og «er». I samtale om kva dei ulike delane av ordet no stod for, visste ho no at ordet hadde noko med «bil» å gjere, og at «er» indikerte eit fleirtal. Denne måten å arbeide med orda på ser ein igjen hjå Monsen og Randen (2017, s. 89) som meiner at eit slikt arbeid med ord må til for å gi elevane nok informasjon om eit ord, slik at dei vil kunne organisere det i minnet. Monsen og Randen (2017, s. 47) omtalar språktypologi som kunnskap om likheiter og ulikheiter i ulike språk sine strukturar, der ein gjerne ser på grammatiske og lydlege strukturar. Med utgangspunkt i dette kan elevane gjennom dette arbeide tileigne seg komparativ kunnskap om språka, og slik sett bli medvitne på korleis grammatiske strukturar er bygd opp på norsk samanlikna med fyrstespråket.

Til slutt i denne undervisningsøkta skulle elevane arbeide med å bruke orda sjølv, med bakgrunn i ein av tre komponentar i Bloom og Laheys språkmodell (1987). Der bruken av eit ord er evna og ferdigheiter ein har til å bruke innhald- og formsida av språket saman med andre, altså korleis ein meistrar å bruke og tolke språket i ein sosial kontekst. Elevane trekte lappar med orda på for å så forklare dei til medelevane utan å seie sjølve ordet. I denne situasjonen støtta Bashar og Cameron seg til den arabiske teksten, medan Abeba og Dia støtta seg til forklaringane som hadde blitt gitt i undervisninga, i tillegg til at dei tok opp igjen mine rørsler for å underbygge forklaringane. Interessant i denne situasjonen er kvifor to av elevane støttar seg til teksten på fyrstespråket, medan to andre støtta seg til dei munnlege forklaringane frå undervisninga. På den eine sida kan årsaka vere relatert til sjølve undervisninga. Det kan vere at Bashar og Cameron ikkje forstod forklaringane. Fordi eg som lærar hadde liten kjennskap til elevane frå før var det vanskeleg å tilpasse undervisninga til kvar og enkelt elev. Dermed kan det vere dei ikkje har forstått like mykje som eg fyrst antok. Ein kan tenkje seg at Bashar og Cameron har nytta seg av teksten på fyrstespråket fordi dei ikkje fekk tak i orda eller forklaringane gjennom undervisninga. Golden (2018, s. 190) vektlegg tilgjengelegheita av målspråket, saman med kommunikasjonsbehovet til elevane som avgjerande for ordlæring. Det kan bety at tilgjengelegheita av målspråket ikkje var god nok til at Bashar og Cameron kunne nytte seg av det i forklaringane sine, og at innputten derfor blei av for dårleg kvalitet til at elevane kunne ta med seg noko ut ifrå det.

Fordi det var utfordrande for meg å tilpasse undervisninga med bakgrunn i at eg kjente elevane lite, kan ei anna årsak til at dei støtta seg til teksten på fyrstespråket vere at dei i for liten grad fekk den støtta dei trengte i arbeidet med dei utvalte orda. Monsen og Randen (2017, s. 135) påpeikar stillasbygging som ein metode for å vidareutvikle elevane sitt andrespråk, og omhandlar den språklege støtta ein som lærar gir i ein samtale og som dermed vil gi elevane den assistansen som er nødvendig. Stillasbygging er ei midlertidig støtte, der læraren bistår elevane i ei oppgåve slik at elevane seinare vil kunne gjennomføre oppgåva aleine (Monsen & Randen, 2017, s. 135). Det kan vere at både Bashar og Cameron kunne ha støtta seg til den norske teksten om dei hadde fått meir støtte gjennom siste del av

undervisninga og forklaringane av orda. Ein skal ikkje sjå vekk ifrå at det er både for lite støtte frå meg som lærar, og for lite tilgjengeleg målspråk som var årsaka til at elevane støtta seg til teksten på fyrstespråket. Det kan også vere frekvensen og nivået av innputten elevane blei presentert for. Nettopp dette, frekvensen av ordet i målspråket, ser Golden (2018, s. 193) som ein sentral faktor for ordlæring. Fordi det i undervisninga blei gjennomgått mange ord før det seinare blei valt ut fem ord som skulle bli arbeida meir med, kan det vere at dette for noko av elevane resulterte i for lite innputt. Om innputten var for liten for elevane kan mengda ord også ha påverka kvaliteten på innputten elevane fekk. Avgjerande for utviklinga av andrespråket er kvaliteten på innputten (Monsen & Randen, 2017, s. 27). Det kan bety at elevane kunne ha sete igjen med ei større forståing av ord og omgrep frå tekstane dersom fokuset hadde vore større kring kvaliteten på innputten framfor kvantiteten av ord.

På den andre sida kan det vere at årsaka til at Bashar og Cameron nytta seg av teksten på fyrstespråket ikkje har noko med kvaliteten på blant anna innputt, tilgjengelegheita av fyrstespråket eller støtta dei fekk hjå meg som lærar, men heller deira totale språkkompetanse. I likheit med studien til Duarte (2020, s. 233) der transspråking blir fremja som eit middel for å inkludere fleire språk i utdanninga, var nettopp dette eit av måla med den parallellspråkleg litteraturen i denne oppgåva. Om den parallellspråklege litteraturen faktisk har fungert inkluderande for fyrstespråket til elevane, kan det vere ei av årsakene til at Bashar og Cameron nyttar seg av teksten på fyrstespråket. Sidan elevane ikkje hadde noko særleg erfaring med bruk av fyrstespråket i undervisninga kan det vere eit ynskje om å nytte det når det fyrst er tilgjengeleg. Det kan også vere at det er ein heilt naturleg del av språkkompetansen til elevane slik García og Wei (2019, s. 30) trekk fram som naturleg transspråking, som handlar om det ein elev gjer for å lære. Slik sett kan ein tenkje seg at Bashar og Cameron støtta seg til teksten på fyrstespråket som ein del av prosessen kring det å lære orda. Ein sentral del av naturleg transspråking er å veksle mellom språka (García og Wei, 2019, s. 30), nett slik ein kan anta at Bashar og Cameron har gjort i denne situasjonen. Der dei går i frå å bruke det norske språket i dialog med dei andre elevane, til å støtte seg til fyrstespråket før dei går tilbake til norsk for å forklare orda til medelevar.

For å oppsummere, sjølv med utfordringar kring kvaliteten på omsetjinga, og elevane sine ulike måtar å tilnærme seg tekstane på, ser ein at viktigheita av å støtte elevane i samtalar og interaksjonar med andre er avgjerande for ord- og omgrepsinnlæringa i denne intervensjonen. Ifølgje Palm (2017, s. 42) er det å vere i språkleg interaksjon med andre, og deltaking i eit fellesskap to sentrale faktorar for språkutvikling. Slik sett er det viktig å vere i kommunikasjon med andre i læringsarbeidet. Dette såg ein blant anna gjennom korleis elevane tok til seg den forenkla innputten når det gjaldt arbeidet med innhaldet av orda, og korleis dei støtta seg til denne forklaringa i vidare arbeid. Dette kan indikere at samtalen om orda hadde større betydning for språklæringa til elevane, framfor sjølv teksten.

## 5.2 Elevane sine opplevingar av arbeidet med parallellspråkleg litteratur

Fordi eg i denne oppgåva ser på fleirspråklegheit som ein ressurs, vel eg i denne delen av kapittelet å trekkje fram elevane sine opplevingar kring intervensjonen med parallellspråkleg litteratur. Elevane sine opplevingar kom til uttrykk både gjennom undervisninga, men også gjennom intervjua. I intervjua fekk elevane moglegheita til å utdjupe korleis dei opplevde undervisninga. Alle elevane var positive til undervisninga, der fleire trekte fram at dei hadde lært nye ord etter at intervensjonen var over. Truleg kan det vere at elevane etter intervensjonen har lært seg ein ny strategi for læring av ord, der dei kan sjå på dei ulike nivåa; form, innhald og bruk, saman med fyrstespråket i ordinnlæring ved seinare høve. Fordi det var ord- og omgrepsinnlæring som var fokuset for intervensjonen kan det vere elevane trakk fram mengda lærte ord som positivt, fordi dei såg på det var det overordna målet. Bashar trakk fram vanskegraden som sentral for korleis han opplevde intervensjonen med parallellspråkleg litteratur, og at han opplevde undervisninga som enklare enn ordinær undervisning. I likheit med Bashar trakk både Cameron og Dia også fram dette som eit sentral punkt. Cameron forklarte at den ordinære undervisninga ofte var krevjande og vanskeleg, og at denne undervisninga dermed var ein enklare måte å arbeide på, i tillegg til ein fin variasjon frå den ordinære undervisninga. Dia derimot trakk fram at intervensjon hadde grei balanse mellom kva ho kunne frå før, i tillegg til at ho lærte nye ting. Desse kommentarane på sjølve intervensjonen kan vise til at utforminga av intervensjonen har vore tilpassa til elevane sitt nivå, trass i utfordringane kring å tilpasse med lite kjennskap til elevane. Det kan også vere slik det kjem fram i Vygotskij (1987) sin teori om næraste utviklingszone, der det handlar om kva ein elev er i stand til å klare på eiga hand etter å ha motteke støtte frå læraren (Kulbrandstad & Ryen, 2018, s. 30), at elevane gjennom denne intervensjonen fekk nødvendig støtte, i tillegg til at undervisninga var lagt til eit nivå litt høgare enn elevane sitt. .

Nokre av elevane uttrykte også glede og meistring kring intervensjonen. Bashar uttrykte glede kring det å meistra undervisninga, og trakk fram at han følte han meistra mykje i arbeidet med orda. Likeins trakk Abeba også fram opplevinga ho hadde av å meistre arbeidet med nye ord, som noko positivt. Alle elevane svarte at dei såg nytta av å ha teksten på fyrstespråket. Cameron var veldig positivt til å ha teksten tilgjengeleg på begge språka, og uttrykte eit behov for denne typen tekstar i den ordinære undervisninga på vidaregåande, da han til vanleg opplevde å bruke ein del tid på å omsetje tekstar for å forstå innhaldet. Sneddon (2008) konkluderte sin studie med at lesing av tekstar parallelt på to språk hadde positiv effekt ved at deltakarane i studien opplevde motivasjon, stoltheit og høge prestasjonsnivå. Dette kan ein også sjå igjen i denne studien der elevane blant anna uttrykte meistring og glede, i tillegg til stoltheit. Kjenslene elevane uttrykte både gjennom intervjuet, men også undervegs i intervensjonen, kan ha bakgrunn i elevane sine tidlegare erfaringar med bruk av fyrstespråket deira i undervisning. Fordi elevane hadde lite erfaringar med at fyrstespråket deira blir nytta som ein ressurs, kan ein tenkje seg at dei dermed opplever motivasjon og stoltheit kring at språka deira blir representert i undervisninga, og at språka kan bli nytta som ein ressurs for fleire. Dette ser

ein også igjen i Naqvi et al. (2012) sin studie. Der ein såg at parallellspråkleg litteratur i tillegg til å løfta den mangfaldige etiske og språklege samansetninga i ordinære klasserom, ved å vere ei støtte i utviklinga av lese- og skriveferdigheiter, også kunne bli nytta for å berike eksisterande undervisningspraksis. Slik sett kan denne intervensjonen vere eit godt utgangspunkt for å berike eksisterande undervisningspraksis, til fordel for dei fleirspråklege elevane. Dette med bakgrunn i blant anna Cameron sitt ynskje om å få tilgang på parallellspråklege tekstar elles i skulekvardagen, fordi det er tidkrevjande å omsetje tekstar for å forstå innhaldet. Intervensjonen kan også gjere det enklare for lærarar å få fram ressursperspektivet på fleirspråklegheit.

### 5.3 Avgrensingar med masteroppgåva

Denne oppgåva har fleire avgrensingar som eg vil gjere greie for her. Den fyrste avgrensinga er antal deltakarar. Det er vanleg med få deltakarar i pilotstudiar. I rekrutteringa av utvalet for studien samtykka fem elevar. Desse blei alle informert om studien sitt formål, i tillegg til at alle gjennomførte pre-testinga. På grunn av sjukdom under pandemien (Covid 19) var det ikkje mogleg å ha den femte eleven med i undervisninga, og dermed heller ikkje mogleg å gjennomføre post-testing. Dette fråfallet var mindre heldig da utvalet i utgangspunktet var lite, og på grunn av fråfallet blei det enda mindre. Dette påverka sjølv sagt resultatata og overføringsevna til studien.

Den andre avgrensinga er knytt til design. Ettersom dette var ein pilotstudie av intervensjonen, var det få deltakarar og ingen kontrollgruppe. Mangel på kontrollgruppe gjer at ein ikkje kan vite forskjellen på ordlæringa til dei som har delteke i intervensjonen og dei som ikkje har delteke. Om det blir mogleg ville neste steg, etter å ha oppdatert undervisningsopplegget basert på erfaringane frå denne piloten, ha vore å prøvd ut intervensjonen for fleire elevar, i tillegg til å ha ei gruppe med ordinær undervisning.

Den tredje avgrensinga i studien er mi rolle som både forskar og som undervisar, der eg har to veldig sentrale roller og forskar på eiga praksis. Fordi dette var ei avgrensing eg var klar over, kunne eg arbeide mot å ikkje la det påverke studien. Eg har gjennom heile studien vore medviten på å skilje mellom rollene som forskar og som undervisar, men i ei større utprøving av opplegget ville til dømes blind testing vore ein fordel. Fordi datamaterialet har bestått av testresultat, der det er prosedyrar for gjennomføring og prosedyrar for skåring, har det vore enklare å sikre at datamateriale har blitt framstilt korrekt.

Den fjerde avgrensinga er kartlegging kun på andrespråket. I denne piloten blei elevane sine ferdigheiter i fyrstespråket ikkje kartlagt, men intervensjon blei utarbeida med utgangspunkt i elevane sine språkferdigheiter ut ifrå Det europeiske rammeverket for språk (Udir, 2019). Utfordringa kring

mangel på kartlegging av elevane sitt fyrstespråk var blant anna å ikkje kunne avgjere om det var kvaliteten på tekstane, eller om det var språkferdigheitane til elevane som skapte utfordringar kring bruken av tekstane på fyrstespråket. Å ikkje ha nok kunnskap om elevane sine ferdigheiter i fyrstespråket er også utfordrande i høve testsituasjonane, da ein ikkje veit kva ein kan forvente at elevane kan meistre. I ei ny utprøving burde elevane sitt fyrstespråk også ha vore kartlagt.

Kvaliteten på fyrstespråktekstane er den femte avgrensinga i studien. Det er lite parallellspråkleg litteratur tilgjengeleg for eldre elevar, spesielt når det gjeld tilpassingar av innhald og handling i teksten, men også språkleg. Dette var ei utfordring i arbeidet med å velje tekst til intervensjonen, å finne tekst tilpassa målgruppa, men også rett nivå. I arbeidet med omsetjingane var eg medviten på at ei slik omsetjing kunne resultere i at teksten mista kontekst og samanheng, med bakgrunn i Hojeij et al. (2019) sine poeng kring kvaliteten på omsetjinga, og at ein som tospråkleg nødvendigvis ikkje kan omsetje tekstar med god kvalitet. Det blei derfor nytta eit omsetjingsfirma med tanken om at det ville sikre gode omsetjingar til intervensjonen. Tekstane blei omsett av to forskjellige kvalifiserte omsetjarar fordi tekstane skulle omsetjast frå norsk til både arabisk og tigrinja. Omsetjingane blei ikkje kontrollert før dei blei nytta i undervisninga, noko som kunne ha sikra betre utbyte av tekstane. Eit mogleg forslag for å betre kvaliteten på tekstane til seinare, vil vere å omsetje tekstane tilbake til norsk, eller få andre med kompetanse i språka til å lese gjennom dei. Avgjerande for at kvaliteten på tekstane på fyrstespråket skal bli betre til ein eventuell neste gong er om det blir laga litteratur med formål om å bli lese parallelt, og at ein avklara kva type omsetjing ein skal gå for (ord-for -ord eller meining-for-meining) om ein skal omsetje litteratur.

## 6.0 Avslutning

Fleirspråklegheit kan vere ein ressurs i undervisning for fleirspråklege elevar, sett at ein som lærar veit korleis ein kan arbeide for å dra nytte av den totale språkkompetanse til elevane. Formålet med denne studien har vore å sjå på fleirspråklegheit som ein ressurs for fleirspråklege elevar sin språkutvikling, med fokus på ord- og omgrepsinnlæring ved hjelp av parallellspråkleg litteratur. Gjennom denne studien har ein sett kva rolle parallellspråkleg litteratur kan ha som støtte i undervisning for dei fleirspråklege elevane, men også korleis ein som lærar aktivt kan bruke elevane sitt fyrstespråk i undervisning utan å måtte meistre språket sjølv. I dette kapittelet vil eg oppsummere studien. Til slutt vil eg peika på ein mogleg veg vidare i forskinga på fleirspråklegheit som ein ressurs, og korleis dette kan gå føre seg i sjølve klasserommet.

Totalt sett etter gjennomført pilotstudie, ser ein at det er fleire sentrale faktorar for at arbeid med parallellspråkleg litteratur kan fremje ord- og omgrepsinnlæring hjå fleirspråklege elevar. Om ein ser på elevane sine testresultat, ser ein auke i lærte ord hjå alle elevane som var med på studien. Dette indikerer at arbeidet med parallellspråkleg litteratur kan fremje ord- og omgrepsinnlæring, men med nokre atterhald. Sentralt i arbeidet med å leggje til rette for at elevane kan lære nye ord og omgrep i denne typen undervisning er val av litteratur. Ein ser at val av litteratur tilpassa elevane sine språkeferdigheiter og litteratur med eit passende innhald er viktig. Ein anna sentral faktor for effekten av studien var kvaliteten og mengda innputt elevane får av ord og omgrep i teksten. Eit svar på problemstillinga er at parallellspråkleg litteratur kan ha effekt på ord- og omgrepsinnlæring for fleirspråklege elevar om alle sentrale faktorar er tatt til betraktning og vurdert nøye i høve elevgruppa. Ut ifrå denne pilotstudien ser ein at denne eksakte måten å arbeide på kan ha effekt, men at potensialet til intervensjonen er enda større. Elevperspektivet på intervensjonen var alt i alt positivt. Der denne måten å undervise på med elevane sitt fyrstespråk, og den sentrale plassen språket fekk i undervisninga, resulterte i glede og meistring for elevane.

Funna i denne studien poengterer betydninga av parallellspråkleg litteratur og elevar sin fleirspråklegheit som ein ressurs i klasserommet. Ein praktisk implikasjon av denne oppgåva er at lærarar for fleirspråklege elevar kan prøve ut parallellspråkleg litteratur i eigne klasserom, både for å styrke elevane sine språkeferdigheitar, men også for å anerkjenne fleirspråklegheit. Denne måten å undervise på, skal vere mogleg å ta inn i den ordinære undervisninga. Duarte (2018, referert i Duarte & Günther-van der Meij, 2020, s. 128) viser til offisiell transspråking med ein symbolskfunksjon, som handlar om at ein som lærar kan anerkjenne og verdsetje fyrstespråket til elevane innanfor ordinær undervisning, utan å ha ferdigheitar i dei ulike språka. Slik kan ein ved hjelp av parallellspråkleg litteratur byggjer bruer mellom språka i klasserommet, og dermed verdsette alle språka likt.

Det er få studiar som ser på kva betydning parallellspråkleg litteratur kan ha for ord- og omgrepsinnlæring, og det er derfor behov for vidare forskning på potensialet denne typen litteratur kan ha for fleirspråklege elevar sin språkutvikling. Vidare forskning kan vera med på å gi fleirspråklege elevar nye strategiar for innlæring av ord og omgrep. I tillegg til å tilføra ordinær undervisning eit eller fleire nye aspekt. Det hadde også vore særst interessant å sjå kva denne studien i eit større omfang, der alle atterhald er tatt til betraktning, hadde resultert i. Med bakgrunn i dette kan ein bidra til betre og meir tilpassa undervisning for fleirspråklege elevar i den ordinære undervisninga. Ein treng meir kunnskap om, og verktøy for å kunne nytte fleirspråklegheit som den ressursen det kan vere. Slik sett vil vidare forskning på parallellspråkleg litteratur føre til verdifull innsikt innanfor andrespråksfeltet.



## Litteraturliste

- Abdallah, A. (2021). Impact of using parallel text strategy on teaching reading to intermediate II level students. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(1), 95-108.  
<https://doi.org/10.46328/ijonses.48>
- American Educational Research Association. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.  
<https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/9780935302356.pdf>
- Beck, I, L., Mckewon, M. G. & Kucan, L. (2003). I E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Red.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (211-221). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bjerkan, K. M., Monsrud, M. & Thurmann-Moe, A. C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language Development and Language Disorders*. John Wiley and Sons.
- Bugge, H.B. (2020). Parallellspråklige bøker lar mangfoldet få skinne.  
<http://www.periskop.no/parallellspraklige-boker-lar-mangfoldet-fa-skinne/>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teolog*.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 232-247. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607>
- Duarte, J. & Günther-van der Meij, M.T. (2020). «We learn together» - Translanguaging within a Holistic Approach towards Multilingualism in Education. I J.A. Panagiotopoulou, L. Rosen & J. Strzykala (Red.), *Inclusion, education and translanguaging: how to promote social justice in (teacher) education?* (125-144). Springer VS.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., Whetton, C., & Burley, J. (1997). *The British Picture Vocabulary Scale*. (2. utg.). nferNelson Publishing Company.
- Egeberg, E. (2012). Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk. Cappelen Damm akademisk.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal akademisk.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fulland, H. (2022). Et bidrag til forskningsbasert kunnskap om språklige ferdigheter på første- og andrespråket. <https://nafo.oslomet.no/ny-studie-av-sprakferdigheter-blant-flerspraklige-barn-og-unge/>
- García, O. & Wei, L. (2019). *Transspråking: språk, flerspråklighet og opplæring* (Holmes, I. S., overs.). Cappelen Damm akademisk. (Opprinnelig utgitt 2014).
- Golden, A & Hvenekilde, A. (1983). *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Universitetet i Oslo.
- Golden, A. (2014). *Ordforråd, ordbruk og ordopplæring* (4.utg.). Gyldendal akademisk.

- Golden, A. (2018). Utvikling av ordforrådet på et andrespråk. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 190-213). Cappelen Damm akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gujord, A. H. & Randen, G. T. (2018). Innleiing. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s. 17.26). Cappelen Damm akademisk.
- Hojeij, Dillon, A. M., Perkins, A., & Grey, I. (2019). Selecting high quality dual language texts for young children in multicultural contexts: A UAE case. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1201–1222. <https://ier.org.au/ier29/hojeij.pdf>
- Holum, L-M. (2016). Ordforråd i alle fag. Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO). <https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2016/08/Ordforråd-i-alle-fag.pdf>
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I R. Hvistendahl (Red.), *Flerspråklighet i skolen* (s. 69-92). Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- IBM Corp. (2021). IBM SPSS statistics for mac, Version 28.0. IBM Corp.
- Iversen, J. Y. (2019) Hvordan lærere møter det språklige mangfoldet, er avgjørende for elevenes læring. *Bedre skole*, 31(4), 22-25. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-flerspraklig-sprak/fagartikkel-hvordan-laerere-moter-det-spraklige-mangfoldet-er-avgjorende-for-elevenes-laering/220998>
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. [http://www.sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)
- Kulbrandstad, L. A. & Ryen, E. (2018). Hvordan læres et andrespråk?: Overordnede perspektiver. I A.-K. H. Gujord & G. T. Randen (Red.), *Norsk som andrespråk: perspektiver på læring og utvikling* (s.27-51). Cappelen Damm akademisk.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Strategiplan - likeverdig opplæring i praksis!*  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir\\_lik\\_everdig\\_opplaering2\\_07.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik_everdig_opplaering2_07.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal Article Reporting Standards for Qualitative Primary, Qualitative Meta-Analytic, and Mixed Methods Research in Psychology: The APA Publications and Communications Board Task Force Report. *The American Psychologist*, 73(1), 26–46.  
<https://doi.org/10.1037/amp0000151>
- Melberg, T. S. (2020). *Tyven på påskefjellet: Mysterier langt nord*. Fagbokforlaget.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer: Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e78e5e702d464f89bbc2f1a0d5f507d7/no/pdfs/stm200720080023000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Monsen, M. (2016). Andrespråksdidaktisk forskning på voksenopplæring i Norge: En oversikt fra 1985 til i dag. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2). 373-392.  
<https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1194>

Monsen, M. & Randen, G. T. (2017). *Andrespråksdidaktikk – en innføring*. Cappelen Damm akademisk.

Naqvi, McKeough, A., Thorne, K., & Pfitscher, C. (2012). Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning. *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(4), 501–528. <https://doi.org/10.1177/1468798412442886>

Nasjonalt forskingssenter innen komplementær og alternativ medisin. (2022). *Pilotstudie*.  
<https://nafkam.no/pagaende-forskning/slik-forstar-du-forskning#pilotstudie>.

Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)

Palm, K. (2017). Minoritetsspråklige elever i det ordinære klasserommet i grunnskolen – tilrettelegging eller usynliggjøring?. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 39-52). Fagbokforlaget.

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

- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Rambøll. (2018). *Tilrettelagte opplæringstilbud for minoritetsspråklig ungdom*. Oslo: Rambøll.  
[https://no.ramboll.com/-/media/files/rm/rapporter/fou-prosjekt-\\_hovedrapport.pdf?la=no](https://no.ramboll.com/-/media/files/rm/rapporter/fou-prosjekt-_hovedrapport.pdf?la=no)
- Randen, G. T. (2018). Norskkompetanse og multikompetanse hos flerspråklige elever. I A. M. V. Danbolt, G. T. Alstad & G. T. Randen (Red.), *Litterasitet og flerspråklighet: muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*. (s. 97-121). Fagbokforlaget.
- Semingson, P., Pole, K., & Tommerdahl, J. (2015). Using bilingual books to enhance literacy around the world. *European Scientific Journal*, 11(6).  
<https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/5216>
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017). *Litteraturredidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skivington, Matthews, L., Simpson, S. A., Craig, P., Baird, J., Blazeby, J. M., Boyd, K. A., Craig, N., French, D. P., McIntosh, E., Petticrew, M., Rycroft-Malone, J., White, M., & Moore, L. (2021). A new framework for developing and evaluating complex interventions: update of Medical Research Council guidance. *BMJ* (Online), 374, n2061–n2061.  
<https://doi.org/10.1136/bmj.n2061>
- Sneddon, R. (2008) 'Young bilingual children learning to read with dual language books.' *English Teaching: Practice and Critique* 7 (2) 71-84.  
<https://repository.uel.ac.uk/download/9cc9f06ff9a877500782fbbe188476a726448e069a516aaaddc123eb5e976337/251113/Sneddon%2C%20R.%20%282008%29%20English%20Teaching%20Practice%20%26%20Critique%207%20%282%29%2071-84.pdf>
- Språkrådet. (2018). *Språk i Noreg – kultur og infrastruktur*.  
<https://sprakinorge.no/kapitler/sprakmangfold-i-arbeidslivet/>
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Innvandring*. <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

- Stokke, R.S. (2019). Skjønnlitteratur i flerspråklige klasserom. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 109-131). Cappelen Damm akademisk.
- Sørli, M., Ogden, T., Solholm, R. & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt: *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 47(4), 315-321.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt>
- Utdanningsdirektoratet (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006.  
<https://www.udir.no/kl06/nor7-01/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammeverk for språk*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-sprak/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/innforingstilbud-til-nyankomne-minoritetsspraklige-elever/>
- Vygotskij, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wold, A. H. (2019). Utvikling av ordforråd med vekt på norsk som andrespråk. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (3. utg., s. 54-77). Cappelen Damm akademisk.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. utg.). SAGE Publications.
- Aamodt, S. (2017). Innledning. I M. Lunde & S. Aamodt (Red.), *Inkluderende og flerspråklig opplæring* (s. 11- 22). Fagbokforlaget.

## Vedlegg 1 – Godkjenning frå NSD

# Vurdering

 Skriv ut

**Referansenummer**

355945

**Prosjektittel**

Ord- og omgrepsinnlæring med parallellspråkleg litteratur

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

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

Hilde Christine Hofslundsengen, Hilde.Hofslundsengen@hvl.no, tlf: 57676059

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Marianne Hollevik, marianne@hollevik.no, tlf: 97427650

**Prosjektperiode**

01.08.2021 - 01.08.2022

**Vurdering (1)****08.12.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 08.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.



## Vil du delta i forskingsprosjektet ”Ord- og omgrepsinnlæring med parallellspråkleg litteratur”?

Dette er eit spørsmål til deg som fleirspråkleg elev ved vidaregåande skule, om å delta i eit forskingsprosjekt om bruk av parallellspråkleg litteratur. I dette skrivet gir vi deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltakinga vil innebere for deg.

### Formål

Mitt namn er Marianne Hollevik og eg er masterstudent ved grunnskuleutdanninga 5-10 klasse, ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Formålet med masterprosjektet mitt er å undersøkje om undervisning med parallellspråkleg litteratur kan ha betydning for ord- og omgrepsinnlæring for elevar med minoritetsspråk som er elev i ein GMU klasse. Problemstillinga for prosjektet er «*Kan arbeid med parallellspråkleg litteratur i norskfaget hjå fleirspråklege elevar vere ei kjelde til ord- og omgrepsinnlæring?*». Bakgrunn for problemstillinga er viktigheita av morsmålsundervisning, og kva betydning det kan ha for læring av ord og omgrep. For å få svar på problemstillinga skal det prøvast ut eit undervisningsopplegg der det vil bli brukt skjønnlitteratur både på norsk og på ditt fyrstespråk (parallellspråkleg litteratur). I tillegg ynskjer eg å intervjuje deg i etterkant av undervisninga for å få fram dine opplevingar.

### Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet (HVL) er ansvarleg for prosjektet.

### Kvifor får du spørsmål om å delta?

Målet med undervisningsopplegget er å prøve ut eit opplegg som i framtida kan bli nytta av fleire lærarar for elevar med norsk som andre språk. Derfor er du som fleirspråkleg elev forspurt som deltakar for prosjektet. Du får da vere med på utprøvinga av undervisning der fyrstespråket ditt blir brukt, i tillegg til at du får moglegheita til å dele dine opplevingar kring undervisninga.

### Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneberer det å vere med på gjennomføringa av undervisningsopplegget. Undervisninga tek utgangspunkt i norsk, men også fyrstespråket ditt. I etterkant av undervisningsopplegget vil du bli intervjua om korleis du opplevde undervisninga. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptakar. Det er kun eg (Marianne Hollevik) som kjem til å høyre på opptaket. Du som deltakar kjem til å bli anonymisert i oppgåva.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Om du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å oppgi nokon grunn. Alle dine personopplysningar vil da bli sletta. Det vil ikkje vere mogleg å finne ut kva elevar som har delteke i prosjektet. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg om du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg, det vil heller ikkje påverke ditt forhold til skulen eller lærarar, om du ikkje ynskjer å delta.

Forskinga skal skje i forbinding med ordinær undervisning. Det vil seie at du som deltakar ikkje blir pålagt noko ekstra undervisning utanom timeplanen din. Om du ikkje vil delta i prosjektet må du framleis møte til ordinær undervisning, men du får eit alternativt opplegg i staden for undervisningsopplegget knytt til forskingsprosjektet. Intervju vil ta om lag 20 minuttar.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og brukar dine opplysningar**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til formåla vi har fortalt om i dette skrivet. Lydopptak vil oppbevarast på Forskingsserveren til HVL. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun eg (Marianne Hollevik) og rettleiarar som ha tilgang på opplysningane du gir.
- Ingen av deltakarane vil kunne kjennast igjen i publikasjon av prosjektet.
- Namnet og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med eit fiktivt namn og fiktive kontaktopplysningar.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 01.08.2022. Alle opplysningar vil bli sletta etter prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningane,
- å få retta personopplysningar om deg,
- å få sletta personopplysningar om deg, og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gir oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet (HVL) har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan eg finne ut meir?**

Om du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å nytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- HVL ved Marianne Hollevik ([marianne@hollevik.no](mailto:marianne@hollevik.no), mobil: 97427650)  
(prosjektansvarleg)
- HVL ved Hilde Christine Hofslundsengen (rettleiar) [hilde.hofslundsengen@hvl.no](mailto:hilde.hofslundsengen@hvl.no), mobil 99601838 eller Maria Kjosås Berge (rettleiar) [Maria.Kjosas.Berge@hvl.no](mailto:Maria.Kjosas.Berge@hvl.no),
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

Om du har spørsmål knytta til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med beste helsing

Hilde Christine Hofslundsengen  
Prosjektansvarleg  
(forskar/rettleiar)

Maria Kjosås Berge

Masterstudent  
Marianne Hollevik

---

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Ord- og omgrepsinnlæring med parallellspråkleg litteratur, og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i gjennomføring av undervisningsopplegg
- å delta i intervju med lydopptak

Eg samtykker til at mine opplysningar blir behandla frem til prosjektet er avslutta august 2022

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Intervjuguide

### Innleiing/oppstart

- Forklare formålet med intervjuet
- Bruk av lyd opptak
- Konfidensialitet:
  - o alt blir anonymisert og ingen kan dermed bli igjen kjent
  - o Lyd opptak og transkripsjonar vil bli sletta ved prosjektslutt

### Hovuddel

#### Bakgrunn

Kan du byrja med å fortelje litt om deg sjølv?

- Alder
- Kvar du kjem frå
- Klasse
- Kva er morsmålet ditt? Snakkar du andre språk?

Kor lenge har du budd i Norge?

Gjekk du på skule før du kom til Norge?

- Kor mange år?
- Korleis var skulen?

Kva skulebakgrunn har du frå den norske skulen?

- Barneskule, ungdomsskule?
- Innføringsklasse, norsk-kurs, GMU?

#### Undervisningsopplegg

- Kva tykte du om undervisningsopplegget?
- Korleis var det å arbeide med parallellspråkleg litteratur?
- Kva opplevde du som nyttig? Kvifor?
- Kva opplevde du som mindre nyttig? Kvifor?
- Har du tidlegare erfaringar med bruk av morsmålet ditt i undervisning?

#### Oppsummering

- Avslutte/takke for intervjuet
- Korleis opplevde du intervjuet?

# Tyven på påskefjellet

## Mysterier langt nord



*Thea Sofie Melberg*



# Innhold



- Kapittel 1  
Mannen i mørket 5
- Kapittel 2  
En åpen dør 11
- Kapittel 3  
Verdiløs kunst 17
- Kapittel 4  
Ekspresjonistisk tull 22
- Kapittel 5  
Fjellvettreglene 26
- Kapittel 6  
Snøstormen 32
- Kapittel 7  
Den sjettede hytta 39
- Kapittel 8  
Kjære dagbok 44
- Kapittel 9  
Gå ikke alene 49

## Kapittel 1

# Mannen i mørket



Klokka er bare fire, men det er allerede lang kø ut av byen. Det går sakte. Veldig sakte. Kristin Pedersen sitter i bilen og hører på radio. «Det er stor trafikk ut av Oslo-området nå i ettermiddag. Alle bilister bør være tålmodige ...» sier stemmen på radioen.

Kristin ser på klokka. Hun har god tid, men hun vil gjerne finne hytta som hun skal leie før det blir mørkt. Hun smiler litt. Påskeferie! Så deilig!

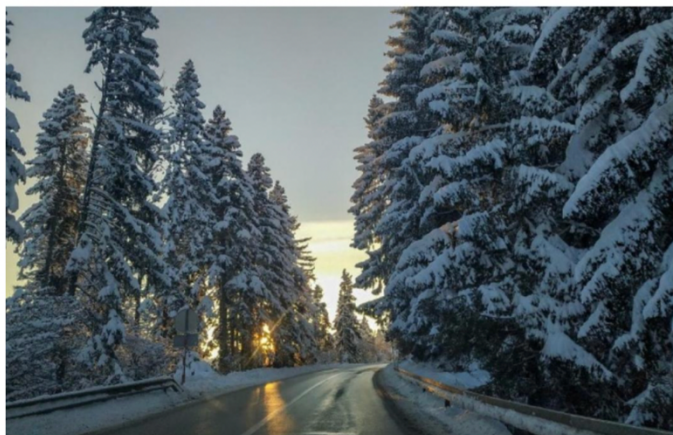
Hun er på vei til Gol. Der har hun leid ei hytte på fjellet. PC-en ligger hjemme. Hun skal ha helt fri denne påsken. Hun har jobbet altfor mye i det siste. Aldri har hun følt seg så sliten. Nå gleder hun seg til ferie og fri. I bagasjen har hun varme klær, mange bøker, kryssord og skiene selvfølgelig.

5

– På fjellet alene? Er du ikke redd?

Det var søsteren til Kristin som hadde spurt før hun dro. Kristin smiler litt når hun tenker på det. Kristin gleder seg. Bare ro og fred. Helt alene. Hun skal sitte og lese, og hun skal gå på ski. Hva kan skje?

Stemmen på radioen fortsetter: «... og hvis du skal reise på fjellet i påsken, bør du være forsiktig. Politiet i Hallingdal forteller om en serie mystiske innbrudd fra hytter på Gol. Tyvene er ikke interessert i TV-er, elektronikk eller penger. De stjeler bare kunst. Tyvene har stjålet malerier fra alle hyttene de har brutt seg inn i.»



Kristin er plutselig veldig interessert i nyhetene. Tyver på Gol? Hun er jo på vei til Gol! Hun husker søsterens ord, men rister det av seg.

Nå beveger endelig bilene seg, og Kristin kjører i god fart mot nord. Etter en stund stopper hun på en bensinstasjon og kjøper en pølse og en liten sjokolade. Det er lenge til hun er på Gol, og hun er sulten.

Før hun kjører fra bensinstasjonen, sjekker hun adressen til hytteparken en gang til. De leier ut mange hytter på Golsfjellet, men de har en resepsjon i Gol sentrum. Hun skal hente nøkkelen i resepsjonen før hun kjører videre til hytta som hun har leid. Kristin har aldri vært på Golsfjellet før, og det begynner allerede å bli mørkt. Kommer hun til å finne hytta?

Det er kveld når Kristin kommer til Gol sentrum. Snøen lyser opp litt, men hun ser nesten ingen folk ute. Hun ser bare noen restauranter, kaféer og butikker. Matbutikken er stengt, men heldigvis har Kristin allerede kjøpt mye mat. Egg, brød, kaffe, en god ost, og en stor pose med påskemarsipan. Hun har nok til i morgen.

7

Det er lett å finne resepsjonen til hytteparken. Det er sent, og resepsjonen er stengt, men nøkkelen til hytta ligger i en liten postkasse utenfor. Sammen med nøkkelen finner Kristin et brev med praktisk informasjon om hytta. Hun skal bo i hytte nummer 61.

Men hvor er hytta? Hun kjører sakte oppover mot fjellet og leser alle skiltene hun ser. Der! Hun ser et skilt som sier: «Hytte nummer 50–70». Hun må finne hytte nummer 61. Det er mange hytter, og alle er helt like. Ute er det helt mørkt. Kristin kjører veldig sakte. Det begynner å snø. I lyset fra bilen virker snøfnuggene enorme.



Snøen gjør at Kristin nesten ikke ser veien. Hvor er hytte nummer 61? Hun stopper bilen og leser brevet med informasjon om hytta på nytt: «Kjør til hytteområde 50–70. Ta første vei til venstre. Fortsett rett fram og ta deretter til høyre.»

Høyre? Kristin har kjørt til venstre. Hun kjører tilbake. Hun rygger bakover, men bilen beveger seg ikke. Det er for mye snø. Kristin er litt nervøs nå. Hun har ikke lyst til å sove i bilen i natt! Hun gir mer gass, og bilen spinner på snøen.

Plutselig er bilen løs, og Kristin kjører fort tilbake. Det snør mer nå, og hun ser nesten ingenting. Hun svinger av igjen for å finne hytte nummer 61. Nå kjører hun saktere igjen. Endelig ser hun den. Hun bremses nesten helt ned. Hytte nummer 61. Det er lys i utelampen ved døra.

Dunk! Hva var det? Kristin hører at bilen treffer noe, og en mørk skygge faller over panseret på bilen. Et menneske? Sjokkert stopper Kristin bilen og åpner bildøra. Det ligger en mann i veien foran hytta. Han beveger litt på seg. Kristin løper mot mannen.

– Hallo! roper hun. – Går det bra? Hallo! Jeg så deg ikke. Jeg er så lei for det!

Mannen reiser seg. Han er OK! Kristin puster lettet ut. Flaks at hun kjørte så sakte.

Mannen har på seg en stor vinterjakke med hette. Hun ser ikke ansiktet hans.

– Beklager så mye! Er du skadet?

Mannen svarer ikke. Han ser seg rundt, og tar opp en stor firkantet pakke som ligger i snøen. Så løper han vekk.

– Hei! Vent! roper Kristin. – Vent!

Mannen er borte. Kristin ser bare snø. Hun setter seg inn i bilen. Hendene er helt frosne, og ørene også. Hvem var den mannen? Heldigvis gikk det bra med ham.

Kristin parkerer bilen og tar med seg bagasjen og posen med mat. Hun er så kald på hendene at hun nesten ikke greier å få nøkkelen opp av lomma. Men da ser hun det. Hun trenger ingen nøkkel.



## Vedlegg 5 – forskarlaga test

<b>Motsetningar</b>	
Avbryt etter tre feilsvar. Ingen repetisjonar.	
Instruksjon: No skal du finne det motsette ordet av det eg seier. Skåring: Skriv 1 for rett svar, 0 for feil svar.	
<i>Forsøk: Er kapteinen liten eller er han _____ (stor)?</i>	<b>Skåre</b>
1. Er jakka fin eller er ho _____ (stygg)?	
2. Er golvet blautt eller er det _____ (tørt)?	
3. Er buksene vide eller dei _____ (tronge, smale)?	
Kva er det motsette av:	
4. Aldri _____ (alltid)	
5. Feig _____ (tapper, modig, tøff)	
6. Tam _____ (vill)	
7. Sakte _____ (fort, stor fart)	
8. Krympe _____ (vekse)	
9. Mørkt _____ (lyst)	
10. Stram _____ (lause, slakke)	
11. Finne _____ (miste, gjøemme)	
12. Stengt _____ (ope)	
13. Optimist _____ (pessimist)	
14. Konkret _____ (abstrakt)	
<b>Ordkunnskap</b>	
Avbryt etter tre feil svar. Repetisjon tillate.	
Instruksjon: Kva er..? eller Kva betyr..? Skåring: Skriv 1 for alle tydingar av eit ord som står i vanlege ordbøker. 0 dersom svaret openbert er gale, svært vagt eller har eit fattig meiningsinnhald.	
<i>Forsøk: Kva er ein hatt? (Til å ha på hovudet, eit hovudplagg)</i>	<b>Skåre</b>
15. Kva er ei hytte? (lite hus, fritidshus)	
16. Kva er ein tulipan? (plante, blomst, veks og gror)	
17. Kva er ein tyv? (person som stel)	
18. Kva er eit brev? (skriv og send, eit kort, legg i postkassa)	
19. Kva er ein resepsjon? (mottakelsesrom i hotell)	
20. Kva er ein nøkkel? (til og opne og lukke dør med)	
21. Kva er eit maleri? (eit malt bilde)	
22. Kva betyr presis? (punktleg, nøyaktig, akkurat)	
23. Kva betyr lojalitet? (trufast, støtte, truskap)	
24. Kva betyr ein fabel? (historie, myte, legende, eit slags eventyr)	
25. Kva betyr interesse? (sida ved noko som trekk merksemd)	
Sum	