

Hva kan ordforrådet i skriftlige tekster til andrespråkselever fortelle oss om deres læreforutsetninger?

Universitetslektor Guri Martens

I denne artikkelen bruker jeg tekster til to somaliske elever i 5. klasse for å drøfte sammenhengen mellom ordforråd og læringsmuligheter. Mye forskning viser at minoritets elever generelt har dårligere leseferdigheter og større problemer med å tilegne seg fagstoff enn majoritets elever. Ordforrådet er sentralt her og i forhold til alle sider av språkkompetansen og dermed for å kunne utfordre eleven kognitivt og læringsmessig (se bl.a. Hauge 2007, Kulbrandstad 2008, Wold 2004).

Materialet til artikkelen samlet jeg inn mens M87 fremdeles var gjeldende læreplan. Målet for tospråklig opplæring var den gangen å oppnå funksjonell tospråklighet, og timene satt av til slik undervisning noen flere enn det som er vanlig i dag. De to elevene det her er snakk om, hadde begge kommet til Norge i femårsalderen og begynte i samme norske 1. klasse. Siden de hadde vært såpass lenge her, hadde fått den første leseopplæringa på somali og tospråklig opplæring alle årene på skolen, skulle man kanskje tro at de greide seg bra i norsk skole.

Det er det produktive norske ordforrådet til disse to elevene, slik det kommer til uttrykk i svar på en prøve om middelalderen, som danner basis for mi drøfting. Siden det er begrenset hva **en** tekst kan fortelle oss, trekker jeg i noen grad inn vokabularbruk i andre tekster av elevene og det jeg ellers vet om dem og deres læringssituasjon for å utfylle med mer informasjon.

Nedenfor er spørsmålene til prøven og elevenes svar gjengitt i sin helhet:

1. Når var middelalderen?
Svar elev A: 1000-1500
Svar elev B: 1000 til 1500
2. Skriv alt du vet om livet på landsbygda. (Mat, boliger, arbeid, klær m.m.)
Svar elev A: *Det var fredelig. De dyrket mat, lagde huset. De måtte betale til kongen og til storbønd. Hvis de ikke betalte, kunne Dem kanskje miste gården. Når de kom inn var det et lite rom der man skulle ta av seg klærne. Midt i golvet lå det et bål. Om kvelden snakket dem og spiste. Ungene lå i kråa.*
Svar elev B: *Mang var boner. Manan måtte arbeide ute og daman måtte arbeide inne. De hade på seg sijn. De spiste sot og grot. De hade mase øl og mase vann.*
3. Hvordan var livet i byene? Skriv alt du vet.
Svar elev A: *Det var ganske trangt. det var noen menesker som sto i veien og snakket. Handelsmenne tjente penger.*
Svar elev B: *bytika hade sjilt. det var vakta som basa i byen.. De hade traga gata.*
4. Hva het de eldste byene i landet?
Svar elev A: *Bjørgvin (Bergen), Eidsvoll.*
Svar elev B: *Bergen, sdavanger, Oslo, skien.*
5. Hva er kaupang?
Svar elev A:
Svar elev B: *det er bode. De bode i Bergen.*
6. Fortell om hanseatene.
Svar elev A: *Hanseatene var sjørøvera. Når norge skulle bytte med de andre europeiske land. Kom det sjørøvera og tok pengene og maten. I Tyskland bestemte*

Hamburg seg og bli kvitt sjørøverne. De tok med seg våpen. Nord Norge kunne bare reise til Bergen.

Svar elev B: *Det er de som arbeider for kongen.*

7. Skriv om livet i kirken og klosteret.

Svar elev A: *prestene måtte ikke gifte seg. Monkan måtte ta hovedansvaret*

Svar elev B: *I klostret måtte dem arbeide. Noen må arbeide med medisin og noen måtte arbeide med de som var syke.*

8. Hvorfor ble det borgerkrig i Norge?

Svar elev A: *Da Sigurd Jordsalfe døde ble det borgerkrig i ca 100 år. Alle prøvde og ta makten.*

Svar elev B: *fordi de ville få bli konge og få makten. Borgerkrigen begynte 1130-1240. mang døde en kong døde i Tikesdalen.*

9. Fortell om Sverre Sigurdsson og Håkon Håkonsson.

Svar elev A: *Sverre Sigurdsson ble vokst i Kanariøyene. Han ble prest. Da han fikk vite at han var kongeslekt. Dro han til Norge, der fikk han lite støtte. Han dro til Sverige, der møtte han en flokk med birkebeinen. De ville ha han som fører deres.*

Svar elev B: *Sverre Sigurdsson ble født i Norge men når han var lite flota han til en plass som ikke jeg vet.*

Når han ble stor dro han Sverige.

10. Fortell om Svartedauen. (Når den startet, hvor den kom fra og mye mer.)

Svar elev A: *Svartedauen*

Svar elev B: *svartedøven startet i Kina og India i 1500. Den ble smittet etter lopper og rotter. 2/3 av Norge døde. mang dro til fjellet. de som ble smittet døde om 2-3 dager*

11. Fortell om dronning Margrethe og om Kalmarunionen.

Svar elev A:

Svar elev B: *dronning Margrethe ble dronning i Sverige, Danmark, Finland og Norge. Hun hadde en mann som fikk en gutt. Når gutten var 6 år gammel døde hun. etter lite ston døde faren hennes.*

Svarene er korte sammenliknet med elever i klassen det var naturlig å sammenlikne dem med evnemessig, og som hadde norsk som morsmål/ førstespråk. Ordvalget er noe enklere og mindre nyansert. Enkelte svar er dessuten temmelig ufullstendige, som elev A sitt svar på spørsmål 7. Og på spørsmål 2, for eksempel, kunne vi ventet at de skrev navnet på det rommet de kom inn i og noen av navnene på husene på gården og også på klærne de brukte. Slike ord er tatt med i lærebokteksten og forklart der. Det kan være flere årsaker til et slikt enkelt ordforråd. Elevene har ikke lært ordene, de klarer ikke å aktivisere dem med den tiden de har til rådighet, de unngår mer eller mindre bevisst ord eller konstruksjoner de opplever som vanskelige. De unngår å bruke ord som ikke har noen tilsvarende betydning på morsmålet, ord som har en komplisert bøyning osv. Unngåelse er en vanlig strategi, men ikke så lett å oppdage uten å sammenlikne med en gruppe morsmålsbrukere av norsk (Viberg 1987: 36, Berggreen og Tenfjord 2003:214).

De to elevene har heller ikke fått med seg hva *kaupang* er i spørsmål 5, men dette er noe som også gjelder en del av de elevene som har norsk som morsmål. Elev A blander sammen ordene *sjørøvere* og *hanseater* i spørsmål 6. Dette er typiske fagord. På over halvparten av spørsmålene har elev A svart enten tynt, feil eller ikke svart, mens han har svart greit eller ganske bra på fem av elleve spørsmål. En annen type forenkling er at han kutter ut stavelser i en del ord, trolig på grunn av en noe forenklet uttale (*europeske, fører, handelsmenne, birkebeinen*). Elev B har svart på alle spørsmålene, men svarene er til dels enda mindre

utviklet enn hos elev A, og han svarer også feil på noen spørsmål. Han unngår å bruke ordet *munk* i spørsmål 7, som også kan sies å være et fagord.

Språket til andrespråksbrukere er ofte preget av liten bredde i ordforrådet. At de forenkler ved å overforbruke ord som dekker et stort bruksområde, er typisk. Ordforrådsstudier peker på at andrespråksbrukere i en tidlig fase huker tak i et lite antall kjerneord som kan brukes i mange sammenhenger selv om språket da verken blir særlig presist eller nyansert (Viberg 1987, Berggreen og Tenfjord 2003). Ordene dekker bare tilnærmet det samme innholdet, men mottakeren skjønner i hovedsak hva som menes. Slik leksikalsk forenkling viser nettopp at det er en andrespråksbruker vi har med å gjøre, siden vi ikke møter fenomenet hos innfødte språkbrukere. I prøvesvarene til de to elevene har vi noen gode eksempler på dette:

Elev A erstatter i spørsmål 2 *bygget huset* med *lagde huset*. *Lage* kan brukes mer generelt enn *bygge*. Elev B sin bruk av verbet *arbeide* som svar på spørsmål 7, gir et lite nyansert innhold og er en klar forenkling. Han bruker verbene *arbeide* og *døde* fem ganger hver i løpet av teksten og viser også på denne måten at han har et begrenset repertoar. Det er likevel viktig å være klar over at selv andrespråksbrukere som kjenner til mer spesifikke ord, ofte tar i bruk mer allmenne ord og at dette handler om i hvor stor grad ordene er blitt en del av deres produktive eller aktive ordforråd. Men når elev A som svar på spørsmål 9, skriver *ble vokst opp i kanariøyene*, må det være fordi han ikke kjenner uttrykket *bli oppdratt* eller blander uttrykkene *vokse opp*, *bli oppdratt*.

Vi kan skille mellom innholdsord og funksjonsord, selv om dette skillet ikke er absolutt. Innholdsordene har et klart betydningsinnhold og består av blant annet substantiv, verb, adjektiv og adverb. Funksjonsordene har bare en grammatisk funksjon og består av blant annet preposisjoner, hjelpeverb, artikler og konjunksjoner. De mest vanlige innholdsordene er de ordene andrespråksbrukere lærer først. Det er likevel ikke slik at alle innholdsord læres fort. De såkalte fagordene er spesifikke for hvert faglige område, og disse ordene opptrer kanskje bare en gang i en tekst (Ryen 1999). Undersøkelser viser at lærere lett plukker dem ut og dessuten gjerne forklarer dem, også for elever med norsk som morsmål. Å få forklart dem en gang er gjerne ikke tilstrekkelig til å kunne forstå dem i en annen sammenheng eller ta dem aktivt i bruk. I tillegg er det en del fagspesifikke ord som ikke kan betegnes som fagord. De blir som oftest heller ikke forklart fordi de norskspråklige elevene behersker dem. Det gjelder ord som *slutte* og *frykt* i historie, *kvist* og *ras* i geografi, *skål* og *gni* i fysikk.

En del elever har ikke fått erfaringer med mange nok områder på norsk til å ha møtt disse ordene, og de har heller ikke blitt undervist spesielt med tanke på å utvide ordforrådet (Golden 2005:4).

Å lære et nytt ordforråd, er noe annet enn å aktivisere et passivt ordforråd. Begge deler er nødvendig for den faglige utviklinga. Alle har et større passivt enn aktivt ordforråd. Det innebærer at vi forstår flere ord enn vi bruker aktivt. Forståelsen kommer først. Halvorsen sier dette om aktivt/ produktivt og passivt ordforråd:

Det aktive ordforrådet brukes særlig i dagliglivets sammenhenger. Det passive ordforrådet møter vi i utdannings- og yrkessammenhenger, i aviser og faglitteratur. Dermed vil vårt passive ordforråd bestemmes av type yrke og utdanning, og hvor mye en leser av aviser og faglitteratur. Med andre ord; i hvor stor grad møter vi et språk som ligger utenfor vårt aktive ordforråd (Halvorsen 2007:20).

Minoritets elever utvikler altså et mindre ordforråd, som Golden indirekte sier, av at de møter færre emner på norsk. Det gjelder fagemner, men også en del hverdagsnære emner. Kulbrandstad undersøkte produktiv/ aktiv språkbeherskelse for vanlige emner hos skolebegynnere i 1994 og fant at minoritets elever tok i bruk mange færre vanlige hverdagsord på norsk enn barn med norsk som morsmål. Andre undersøkelser av minoritets elever på barnetrinnet viser det samme, og at de også forstår færre konkrete hverdagsord. Dette er noe som følger dem oppover i skolegangen og får sannsynligvis også betydning for utviklinga av fagspråket (Wold 2004:108, Vygotskij 2001). Det passive ordforrådet eleven **har** opparbeidet seg, kan imidlertid tas raskt i bruk dersom det er godt automatisert og lagret i langtidsminnet. Men dersom det norske vokabularet ikke er tilstrekkelig automatisert, vil det kreve både tid og energi å hente det fram og derfor gå utover både forståelse og skriftlig produksjon.

Funksjonsord er vanlige i alle typer tekster og er ikke knyttet til tema (Hvenekilde 1984, Golden 2005). Likevel kan de representere utfordringer og føre til forståelsesproblemer, og særlig når de opptrer som deler av faste uttrykk eller uttrykker for eksempel årsakssammenhenger og relasjoner. Funksjonsorda er gjerne de ordene elevene tar i bruk sist, siden de ikke er så nødvendige for å uttrykke et innhold. Hos de to somaliske elevene mangler noen funksjonsord, som partikkelen i enkelte løst sammensatte verb.

For å oppsummere er det ikke slik at de to elevene helt unngår å bruke fagord og fagspesifikke ord, men de har få slike ord. Ordbruken er lite nyansert. Elevene mangler i tillegg enkelte funksjonsord. I spørsmål 6 og 9 kutter elev A ut partikkelen *bestemme seg (for)*, Når han ble stor dro han (til) Sverige. At han i spørsmål 11 mangler den ubestemte artikkelen *eter(en) lite ston*, kan muligens knyttes til manglende oversikt over bestemt/ ubestemt form. Vi forstår hva eleven vil uttrykke, og selv om han bruker funksjonsord ellers, sier disse eksemplene oss at ikke alt er på plass når det gjelder utvikling av ordforråd. Bruken av partikkelverb/ sammensatte verb er ikke stø hos noen av dem, og at vi ser det tydeligst hos A, kan være tilfeldig.

Batia Laufer undersøkte forståelse av fagtekster for studenter i høyere utdanning i Israel og fant at de måtte beherske 95–98 % av innholdsordene for å drive kvalifisert gjetting (2006). Det er jo slik at ikke alt er direkte uttrykt i en tekst. For å forstå må leseren også kunne lese det som er underforstått. Laufer sier også at ord må forklares eksplisitt. Det er en myte å tro at andrespråksstudenter kan lære et stort antall ord gjennom å lese, siden det krever urealistisk mye lesing av dem. Kulbrandstad sier at det er et utbredt syn i forskningen at andrespråksinnlærere bør ”forsterke en kontekstuell innlæring med direkte undervisning i ordforråd og ordlæringsstrategier” (Kulbrandstad 2008:60).

Ved at grunnleggende ferdigheter er lagt til alle fag i den nye læreplanen (LK06), vil også alle lærere bli språklærere og ha ansvar for å undervise i sjangrer og ordforråd knyttet til fagemnene de underviser i. Ordene må gjenkalles og repeteres blant annet gjennom samtale og samarbeid elevene imellom, og dessuten kunne brukes kreativt i nye kontekster (Palm 2008). Læreren må da hjelpe elevene til å møte nye situasjoner der de kan bruke det ordforrådet de har arbeidet med. Det er og viktig å erkjenne at ordforrådslæring er en langsom prosess og at det kanskje er bedre å lære noe grundig enn mye overflatisk (Kulbrandstad 2008:69 og 73).

Generelt er det slik at når barn begynner på skolen, er ikke språket deres ferdig utviklet. Evnen til å beherske språket til tankemessig utfordrende oppgaver følger den kognitive utviklinga, og det er først et stykke opp i skolealder at elevene behersker faglige, mer

abstrakte utfordringer. Fra mellomtrinnet skal de lese til dels vanskelige tekster i lærebøkene med mange faglige begreper. Tospråklige barn greier seg ofte ganske bra gjennom småskolen. De har et brukbart hverdagsspråk på norsk og fungerer tilfredsstillende i kommunikasjon med jevnaldrende. De lærer seg å avkode, og de språklige hullene de måtte ha i norskkunnskapene kommer først til syne fra mellomtrinnet. Læringskurven har da en tendens til å flate ut. Dette kalles i USA "the fourth year slump" og er grundig dokumentert i flere undersøkelser, blant annet av de amerikanske forskerne Thomas og Collier i 2002 (Engen og Kulbrandstad 2004:186).

Et mål for skolen er å tilpasse undervisninga slik at alle får de faglige utfordringene som er nødvendige for å utvikle seg i tråd med alder og evner. Slike utfordringer kan de bare få ved hjelp av et språk de behersker godt. Det er flere måter å definere begrepet morsmål på. Hyltenstam definerer morsmålet som et språk eleven behersker så godt at han kan bruke det til å tilegne seg kunnskaper på en tilfredsstillende måte (Engen og Kulbrandstad (2004:183/184). Og dersom elevene ikke også blir satt i stand til anvende språket aktivt til kognitivt krevende oppgaver, vil de sakke akterut faglig:

Slike utfordrende tankeprosesser innebærer arbeid med oppgavetyper som å delta i klassesamtaler, skrive sammenhengende faglige framstillinger og gjennomføre resonnementer på grunnlag av en tekst (Cummins i Selj mfl. 2004:55).

Disse aktivitetene kan gi elevene nye ord og også aktivisere passivt ordforråd.

I følge Vygotskij er det et gjensidig avhengighetsforhold mellom hverdagsbegrepene og de faglige begrepene ((Vygotskij 2001 kap. 6). For en del elever vil hverdagsbegrepene være knyttet til både det språket de har lært først (morsmålet) og andrespråket norsk. En tospråklig lærer kan hjelpe eleven å knytte forbindelsen mellom ord og begreper på morsmålet og norsk. For at ikke eleven skal bli hengende etter faglig, må imidlertid hverdagsbegrepene totalt sett være utviklet til aldersadekvat nivå slik at de danner base for utvikling av faglige begreper.

Fra guttenes lærere fikk jeg vite at begge de to somaliske guttene var oppvakte og lærenemme, men at den ene av dem (elev B) hadde problemer med lydanalyse på morsmålet og på norsk (Martens 1999). De hadde i følge tospråklig lærer et godt utviklet hverdagsspråk på somali, elev A også et godt utviklet hverdagsspråk på norsk. Selv hadde de begge en oppfatning av at de fungerte tilfredsstillende i norske omgivelser. Morsmålslærer og norsklærer/klassestyrer samarbeidet om å få til en tospråklig fagopplæring, men timene til dette var ikke mange. Ved å vurdere bare denne ene teksten, kan det se ut som andrespråket norsk kunne vært noe bedre utviklet, men vi snakker da om evnen til å ta språket aktivt i bruk i en prøvesituasjon under et visst tidspress. Om de to somaliske elevene forsto ordene i lærebøkene, vet vi ikke. Det kan være slik at de hadde et passivt ordforråd som gjorde at de forsto, men som ikke var tilstrekkelig automatisert til at de kunne ta det aktivt i bruk. For å finne ut av det, måtte de testes grundigere. Dette gjorde jeg for et annet gjennomgått historisk fagemne. De skulle forklare en del fagord og sette dem inn i en sammenheng. Elev A klarte 17 av 20 ord. Det kan kanskje tyde på at ordforståelsen for det emnet jeg testet, var ganske bra, men det er klart det vil variere fra emne til emne og hvor mye klassen har arbeidet med stoffet. Jeg testet dem ikke for de ordene som Ryen (1999) kaller fagspesifikke, men som ikke er typiske fagord. Undersøkelser viser at også norske elever har en sviktende forståelse av mange ord og begreper i tilknytning til fagemner og særlig abstrakte ord (Heggelund 1991:17).

Elev B klarte seg dårligere på den samme ordtesten. Han hadde en klar forståelse av 13 av 20 ord, noe som tyder på at han kunne ha generelle forståelsesproblemer. De mange normavvikene eller feilene i prøvesvarene til denne eleven, kan knyttes til elevens auditive problemer, som også gjorde seg gjeldende på morsmålet. Dersom vi ser bort fra slike spesielle problemer, vil mange feil i en tekst gi en indikasjon på at teksten er krevende å skrive.

Vurderer vi andre tekster elev A skrev, ser vi at han har problemer med å ta i bruk en del relevante ord og uttrykk i de tekstene som krevde mest. Det er også en del formvariasjon i bøyingsmønster i de mest krevende tekstene, noe som tyder på usikkerhet og manglende automatisering når det gjelder bøyning. Elev B har enda større problemer med å finne rette ord og uttrykk og har stor formvariasjon. Det virker for meg som begge elevene trengte å lære flere ord og å bearbeide bedre det ordforrådet de var i ferd med å tilegne seg.

Bredtvet kompetansesenter for språk og talevansker definerer en passende vanskelig tekst som en tekst der elevene kan avkode 80 % av ordene uten avkodingsvansker (Høier 2007:108). Andrespråkslesere kan ofte karakteriseres som svake lesere fordi de ikke mestrer språket godt nok. De bruker opp den mentale kapasiteten sin på å avkode ord de ikke drar kjensel på, få med seg hva bøyninger og avledninger står for og tolke setninger (Kulbrandstad 2003:227, Bråten 2007:47). Når elevene er så opptatt av mikronivået, henger de seg lett opp i detaljer og klarer ikke å forholde seg til sentrale og høyere nivåer i teksten som gjør at de kan skille mellom vesentlig og uvesentlig informasjon. Disse elevene trenger derfor enda mer opplæring i hvordan de skal angripe tekster enn det førstespråksbrukere gjør.

En annen ting er at de ikke alltid har de forkunnskapene som skal til for å forstå tekstene fordi de har andre erfaringer. Da er det blant annet vanskelig å drive med kvalifisert gjetting ved å lese mellom linjene, slik Laufer var inne på. Lesere husker dessuten mer og misforstår mindre når de kjenner emnet godt (Kulbrandstad 2003:229). Men samtidig viser det seg også at andrespråkslesere støtter seg mindre til de bakgrunnskunnskapene de **måtte** ha og også til tekstsammenhengen, enn det førstespråksbrukere gjør.

Alle emnene elevene fikk spørsmål til på prøven, er grundig behandlet i lærestoffet i de to lærebøkene som ble brukt (Båsland og Hovland: *Ut i Europa Undreboka* 1988/ *Ut i Europa Faktaboka* 1993). Svarene til de to somaliske elevene kan gi en mistanke om at de ikke har lest så mye i disse bøkene, men plukket opp ting fra gjennomgangen i timene. Lærerveiledningen nevner en del ord å forklare, men arbeid med ordforråd framheves ikke spesielt ellers.

Undreboka starter med undrespørsmål og bidrar til å vekke leserens nysgjerrighet og lyst til å lese videre (Reichenberg 2007). Spørsmålene forbereder elevene på lærestoffet. Denne boka inneholder lesestoff, der fortellingen har en sentral plass. Fortellinger som levendegjør personer og skildrer hendelser, er viktig for identifikasjon og innlevelse (Reichenberg 2007:83). Dersom den fortellende framstillinga bare danner en ramme rundt faktastoffet, vil den ikke i samme grad gjøre stoffet tilgjengelig (Michaelsen 1999:94). Boka inneholder begge typer fortellende framstilling.

Faktaboka gir mer utfyllende stoff. Det som gjør lesinga her vanskelig, er den refererende framstillinga, den store mengden informasjon, de mange fag- og fagspesifikke ordene som ikke er understreket, den overflatiske persontegninga, at forfatteren ikke henvender seg til leseren underveis og kanskje også at dette handler om nordiske forhold. Men heller ikke elever med norsk som morsmål, har så mange forkunnskaper om middelalderen å bygge

videre på. Det som letter lesinga, er bildene og at en del fagord er utdypet og forklart i teksten. Men det gjelder langt fra alle. *Undreboka* er lettere for mange elever å lese, men de to bøkene må sees som en helhet.

For alle krever det stor innsats å sette seg inn i nye fagområder, men for dem som har et annet morsmål enn norsk, vil fagspråket ofte være et større hinder enn det er for dem som har norsk som morsmål (Ryen1999:237).

Ryen skriver blant annet at fagordene ofte brukes ulikt avhengig av fagområde, at det kan være mange faste uttrykk og sammensatte ord, at tekstene gjerne uttrykker årsaksforklaringer som vi har mange ord for på norsk som **må læres**, at passiv er mer utbredt enn i mange andre språk. Det er også viktig å bli fortrolig med norsk syntaks for å oppfatte hvilke elementer i setningen som hører sammen, for eksempel når det gjelder partikkelverb som er utbredt i faglitteratur (eks.: **å regne med gode resultater**, **å bryte opp asfalten**, **tidsskriftet har gått inn**). I min empiri var det eksempel på at elevene hadde problemer med nettopp dette. Norsk har mange slike løst sammensatte verb eller partikkelverb. Ekstra vanskelig er det at partikkelen er trykklett og derfor er vanskeligere å oppfatte i tale. Norsk har også mange avledninger som gjerne danner nye ordklasser.

Elevene må kjenne igjen ordene i læreboktekstene og ha oversikt over hvilke assosiasjoner de vekker. Det siste kan være svært ulikt fra kulturkrets til kulturkrets. Om norsk er vanskelig å lære og forstå, vil blant annet handle om avstanden mellom språkene når det gjelder ordforråd og grammatikk. Men de fleste som ikke har norsk som morsmål, vil oppleve at en del trekk ved norsk ordlagning og ordbruk er spesielle.

Thomas og Colliers undersøkelse fra 2002 viser at de mest vellykkede opplæringsprogrammene er de som benytter sterke modeller for tospråklig opplæring, der de to språkene har tilnærmet lik status (Engen og Kulbrandstad 2004:188). Virkeligheten i norsk skole er en annen og var det også under M87. De totalt seks timene til tospråklig opplæring fordelt på morsmålsopplæring og andrespråksundervisning var neppe tilstrekkelig, selv om det ble arbeidet direkte og bevisst med ordforråd i forbindelse med lesing av skjønnlitteratur og lærebokstoff. Lærerne som hadde klassen, samarbeidet om å lage sammenheng mellom det som skjedde i morsmålstimene, de gruppebaserte andrespråkstimene og i samlet klasse. Det spørs likevel om nok tid ble brukt på forberedelse og bearbeiding av ordforråd og dessuten leseforståelsesstrategier i tilknytning til lesing av læreboktekster til at disse elevene kunne ha samme faglige utbytte som de som hadde norsk som morsmål.

Også andre forhold enn de rent språklige har betydning for om elevene lærer. Minoritetsspråklige elever er oftere underyttere enn majoritets elever. Det er knyttet til et samspill av årsaker rundt sosioøkonomisk bakgrunn, individuelle faktorer som motivasjon blant annet, interessekonflikt mellom skole og hjem og tilpasning fra skolens side. Underytting kan også skyldes lærevansker av spesialpedagogisk art (Engen og Kulbrandstad 2004:199). Den hjelpen minoritets elever kan få hjemme, og motivasjon knyttet til foreldres forventninger, er avgjørende for å lykkes på skolen (Bakken 2003). Begge de elevene det her er snakk om, kan være underyttere hvis vi legger o-fagsprøven til grunn. Her er det selvsagt viktig å undersøke hvordan elevene gjorde det i andre sammenhenger.

De var ulike med hensyn til motivasjon, samvær med norske barn og personlighetstype. Vi ser at elev A har helt unnlatt å svare på tre spørsmål, noe som kan tyde på at han ikke har jobbet nok med stoffet og derfor ikke kan svare. Dette **kan** handle om lav motivasjon, men det vet vi ikke sikkert. Lærerne mente at han var litt doven. Han hadde en litt vanskelig

hjemmesituasjon, og ut fra det vi vet, er det lite trolig at han fikk støtte til skolearbeidet hjemme. Samtidig har vi muligens med en elev å gjøre som har greid seg bra gjennom småskolealder, men hvor de språklige svakhetene og hull i ordforrådet på norsk begynner å vise seg nå når kravene til skoleprestasjoner blir større. Han mente selv at han fungerte godt ut fra de krav skolen og kameratflokket stilte. Skjerperte krav kan komme til å vise ham at det ikke nødvendigvis er tilfelle lenger.

Elev B har svart på alle spørsmålene. Læreren hans sa at han var arbeidsom og gjerne ville gjøre det bra på skolen. Han hadde en stabil hjemmesituasjon, men fikk heller ikke mye hjelp til skolearbeidet. Han var auditivt svak og hadde problemer med å skille mellom lyder som liknet hverandre, også på morsmålet. Disse problemene kan ha forstyrret andre sider ved språklæringa. Her kan vi altså ha med en elev å gjøre som er underlyter også av spesialpedagogiske årsaker. Denne eleven klarte også å kommunisere brukbart muntlig på norsk, men han virket noe mer forsiktig i sin tilnærming til andre enn A. Det førte til at han hadde færre norske venner, noe som sikkert har vært en ulempe med tanke på å tilegne seg det norske språket.

Prøvesvarene fra de to somaliske elevene kan indikere at bredden i ordforrådet på norsk er noe mangelfull. Andre tekster av elevene peker i samme retning. Men de kan ha et tilstrekkelig passivt ordforråd som ikke er godt nok automatisert til at de klarer å aktivisere det i skriftlig produksjon, men som gjør at de forstår. Med annen forskning i bakhodet, er det likevel grunn til å være på vakt når ordforrådet er såpass enkelt som i prøvesvarene. Disse elevene kan være på vei til å utvikle lærevansker fordi de ikke forstår det de leser på en god nok måte. Det er derfor nødvendig med overlæring av ord og begreper i tilknytning til fagstoff. Dette vil uansett også komme mange elever med norsk som morsmål til gode.

LITTERATUR

- Bakken, Anders (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. NOVA Rapport 15/03.
- Berggreen, Harald og Kari Tenfjord (2003): *Andrespråklæring*. Gyldendal Akademisk.
- Bråten, Ivar (2007): Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Båsland, Harald og Bjarne Hovland (1988): *Lærerens ressursbok til undreboka og faktaboka Ut i Europa O-fag i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Båsland, Harald og Bjarne Hovland (1993): *Ut i Europa. Faktabok O-fag i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Båsland, Harald og Bjarne Hovland (1988): *Ut i Europa. Undrebok O-fag i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad (2004): *Tospråklighet, minoritetsspråk og Minoritetsundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne (2005): *Å gripe poenget Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnsfag hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Halvorsen, Ellen Beate (2007): *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige Studenter*. Høgskolen i Akershus Forskningsserie 14/2007.
- Hauge, An-Magritt (2007): *Den felleskulturelle skolen*. Universitetsforlaget
- Heggelund, Kjell (1997): *Norsk for lærarar*. Høgskolen i Tromsø. Avdeling for lærerutdanning nr.1/1997.

- Hvenekilde, Anne (1984): Om ord, ordforråd og læring av ord.
i Hvenekilde og Ryen (red.): ”Kan jeg få ordene dine lærer?” LNU/ Cappelen
- Høier, Jorun (2007): *Lese for å lære Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*. Avhandling levert for graden Doktor Artium, Universitetet i Tromsø, Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003): *Lesing i utvikling*. kap.8. Fagbokforlaget.
- Kuldbrandstad, Lise Iversen (2008): Å se språklæring som en aktiv prosess. En studie av systematisk ordforrådsundervisning i en flerkulturell elevgruppe. *Nordand* 1/ 2008.
- Laufer, Batia (2006): Learning Vocabulary in a Second Language: What do we know about it from research? Foredrag på Nasjonal konferanse: *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse i oppvekst og utdanning*. Tromsø 1.–2.juni 2006.
- Martens, Guri (1999): *Tekstkompetanse hos fremmedspråklige elever*. Høgskolen i Tromsø, Avdeling for lærerutdanning: Rapport nr.1.
- Michaelsen, Eva (1999): Når lærebøker skal fortelle. Fiksjonsinnslag og narrative trekk i læreboktekster i Johnsen mfl.: *Lærebokkunnskap Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Palm, Kirsten (2008): Språklig minoritets elever og fagundervisningen i Grunnskolen. I Aamodt, Sigrun og An-Magritt Hauge (red.): *Familielæring og andre modeller for flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Reichenberg, Monica (2006): La det bli et eventyr å lese lærebøker! I Bråten, Ivar (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* Cappelen Akademisk Forlag.
- Ryen, Else (1999): Fagspråk – språk for spesielle formål. I Hagen, John Erik og Kari Tenfjord (red.): *Andrespråksundervisning*. Gyldendal Akademisk.
- Selj, Elisabeth, Else Ryen, og Ingar Lindberg (red.) (2004): Minoritets elevene, språket og Skolen. I Selj mfl.: *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Viberg, Åke (1987): *Vägen till ett nytt språk*. Natur och Kultur, Stockholm.
- Vygotskij, Lev (2001): *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Wold, Astrid Heen (2004): Utvikling av ordforråd med tanke på norsk som Andrespråk. I Selj m.fl.: *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademisk Forlag.