

Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk

Av Anne Cathrine Thurmann-Moe, Kirsten Meyer Bjerkan og May-Britt Monsrud

Bredtvedt kompetansesenter (Thurmann-Moe og Bjerkan), Høyskolen i Oslo og Akershus (Monsrud)

Sammendrag

Artikkelen vil kort diskutere innholdet i begrepet akademisk språk og presentere resultater fra et delprosjekt under strategiplanen "Likeverdig utdanning i praksis" (Kunnskapsdepartementet 2007, Monsrud m.fl. 2009, 2010, 2011). Som en del av dette prosjektet ble 979 elever mellom 6 og 12 år med flerspråklig bakgrunn testet både på norsk og på morsmål med oversatte versjoner av vokabulartesten BPVS II (Dunn et al. 1997). Basert på en kategorisering av oppgavene i denne testen, vil vi sammenlikne elevenes resultater på norsk og morsmål når det gjelder forståelse av ulike kategorier ord. Resultatene viser at både lånord med latinsk opphav og norske ord som ikke inngår i vanlig norsk dagligtale er vanskelige å forstå for flerspråklige elever. Når de samme ordene presenteres på morsmål oppnår elevene i alle alderskategorier bedre resultater. Dette kan være en effekt av at elevene generelt har bedre kompetanse på morsmål, men også ordenes oppbygging og særlig hvorvidt ordene på morsmål framstår som mer deskriptive ser ut til å ha betydning.

Nøkkelord: vokabularutvikling, akademisk språk, språktesting, fremmedord, deskriptiv språkbruk

Innledning

Erfaringer fra undersøkelser i Norge (UDIR 2007, Steffensen og Ziade 2009) viser at minoritetsspråklige elever som gruppe gjør det dårligere enn elever fra majoritetskulturen på standardiserte prøver, og at de også har lavere karakternivå både i grunnskole og videregående skole. Dette gjelder både for elever som er født i Norge og for elever som har ankommet i skolealderen. Samme tendens sees i land som Tyskland, Danmark og Sverige (Pisa 2009). Det antas at svak kompetanse på opplæringspråket er en medvirkende årsak til disse resultatene. Men hva betyr det egentlig å ha kompetanse på norsk, og hvilke språklige krav stilles det for å følge undervisningen?

Dagligspråk og akademisk språk

Utvikling av ferdigheter i å kommunisere på et nytt språk og det å kunne bruke det nye språket som læringsredskap utvikles ikke i samme takt. Mange lærere har blitt overrasket over at flerspråklige elever som snakker aksentfritt på andrespråket og fungerer godt i lek og kommunikasjon, likevel kan ha problemer med elementær begrepsforståelse i skolefagene. Ifølge Cumins (2000a) tar det 5–7 år å utvikle likeverdig forståelse som morsmålsbrukere når det gjelder språket som brukes i skolesammenheng. Når det gjelder å utvikle kommunikasjonsferdigheter, er tidsperspektivet kortere (3–5 år). Betyr dette at språket som brukes på skolen er annerledes enn det som brukes i vanlig dagligdags samtale?

Hva kjennetegner akademisk språk? Allerede Vygotsky (1934/1986) var opptatt av forskjellen mellom dagligspråket, ”spontane begreper” og det mer avanserte språket ”akademiske begreper”. For Vygotsky var utviklingen av akademiske begreper knyttet til formell undervisning. Han mente at barnets møte med det akademiske feltet gjennom skolens undervisning både førte til utvikling av en mer avansert begrepstruktur og til økt tenkeevne. Han ledet også eksperimentelle studier (se f.eks. Luria 1971) som viste at formell skolegang endret bevissthetsnivået og særlig evnen til abstrakt problemløsning hos elevene.

Også mer moderne teoretikere har opprettholdt skillet mellom dagligspråk og akademisk språk, og inndelingen har fått relevans også innenfor tospråklighetsfeltet, blant annet for å kunne forklare hvorfor utviklingen av kommunikative ferdigheter på andrespråket og det å kunne bruke andre-

språket som læringsspråk i skolen ikke skjer like raskt (Cummins 1989, 2000a, 2000b, 2008). Til tross for at det ser ut til å være relativ bred enighet om at distinksjonen mellom på den ene siden ”dagligspråk” ”hverdags-språk” og ”kommunikativ kompetanse” og på den andre siden ”skolespråk”, ”bokspråk” ”litterært språk” ”dekontekstuel språk” og ”akademisk språk” er relevant, ikke minst i en pedagogisk sammenheng, kan begrepsbruken være forvirrende blant annet fordi ulike forskere og forfattere legger vekt på ulike aspekter ved det akademiske språket (Snow &Uccelli 2009).

I tråd med Vygotskys distinksjon har flere forskere vært opptatt av at det først og fremst er det akademiske språkets abstrakte karakter og de kravene som stilles til bruk av språket i en dekontekstualisert sammenheng som skiller det fra dagligspråket (for eksempel Rommetveit 1972, Hagtvet 2006, Wold 2006, Snow&Uccelli 2010). Innenfor denne forståelsesrammen diskuteres også bruk av skriftspråk som en del av ”akademiske språkferdigheter”, og det legges vekt på forskjellen mellom talt og skrevet språk. Skriftspråket er i sin natur symbolsk, og det å mestre skriftlig form for kommunikasjon innebærer en abstrakt bruk av språket. Skriftlig framstilling, som ofte foregår på tvers av både tid og rom, må gjøre budskapet mer eksplisitt enn det som er nødvendig i en vanlig samtale der partene har direkte kontakt. I skriftspråket forekommer det også i langt større grad bruk av lavfrekvente ord og fremmedord enn det det gjør i dagligtalen. Mestring av skriftspråk er både et kjennetegn ved akademisk språkferdighet og en sentral forutsetning for å få tilgang til det akademiske feltet, og det har blitt hevdet at begrepet akademisk språkferdighet både historisk og praktisk er så tett knyttet til bruk av skriftspråk at det kanskje er like dekkende å bruke begrep som *litterært* eller *boklig* språk (Cummins 2000b).

Krashen & Brown (2007) forklarer begrepet ”akademiske språkferdigheter” (academic language proficiency) ved å dele det inn i to hovedbestandeler: *kunnskap om akademisk språk* og *kunnskap om spesialiserte fagområder*. Kunnskap om akademisk språk betegner en mer generell ferdighet knyttet til mestring av ”akademisk” syntaks, vokabular og diskurs. Kunnskap om spesialiserte fagområder angår kunnskap innenfor aktuelle akademiske disipliner som matematikk, historie, naturfag og geografi. I tillegg foreslår de at også utvikling og bruk av ulike former for lese- og forståelsesstrategier innenfor begge disse kunnskapsområdene bør inngå i definisjonen av akademiske språkferdigheter.

Ifølge Snow (2010) kjennetegnes akademisk språkbruk både ved bruk av sofistikerte ord og kompliserte grammatiske konstruksjoner som gjør det

vanskelig tilgjengelig. Selve begrepet akademisk språkferdighet er mangeartet og komplekst og vanskelig å definere:

There is no exact boundary when defining academic language, it falls toward one end of a continuum (defined by formality of tone, complexity of content and degree of impersonality of stance) with informal, casual, conversational language at the other extreme” (Snow 2010: 450).

Det finnes heller ingen helt klare skillelinjer mellom dagligspråk ”conversational language” og ”akademisk språk”, og også innenfor kategorien ”akademisk språk” vil det være mange ulikheter både når det gjelder terminologi og kompleksitet blant annet farget av hvilket akademisk fagområde man forholder seg til.

Snow & Uccelli (2009) foreslår å omgå en mer detaljert beskrivelse og definere begrepet akademisk språk ut fra den konteksten der det brukes: ”*The language used in school, in writing, in public, in formal settings*” (Snow & Uccelli 2009 :112).

I denne artikkelen vil fokus videre først og fremst bli rettet mot akademisk språk på ordnivå. Ordforståelse er en nødvendig, om enn ikke tilstrekkelig, forutsetning for å få tilgang til akademisk kunnskap enten den presenteres i muntlig form eller formidles via en tekst.

Bruk av fremmedord i akademisk språk

Som nevnt kjennetegnes akademisk språk ved bruk av ord og setningskonstruksjoner som i mindre grad forekommer i dagligtalen. På ordnivå gjelder dette i særlig grad bruk av fremmedord. Fremmedord har ofte en sentral plass innenfor fagterminologi, men brukes også i stor grad i skriftlige framstillinger generelt. I engelsk skriftspråk er bruk av lånord med latinsk opprinnelse så vanlig at selv bøker for barn inneholder 50 prosent flere fremmedord enn det som forekommer i TV-programmer for voksne eller i vanlig samtale mellom studenter på universitetet (Corson 1997: 677). I engelsk fagspråk er bruk av ord med latinsk opprinnelse så utbredt at i kjernevokabularet innenfor høyere utdanning (University word list) har alle ordene bortsett fra ti (ord i listen: 150) basis i latin eller gresk (se også Nation & Waring 1997). I tilsvarende ordliste over muntlig språk er det kun

to ord med latinsk opphav. I engelsk språkkultur kan man altså snakke om at det akademiske språket ikke bare framstår som en mer abstrakt utgave av dagligspråket, men nærmest innebærer tilegnelse av et nytt språk som i stor grad er løsrevet fra dagligdagse erfaringer.

Corson (1997) beskriver hvordan skillet mellom dagligdags språk og akademisk språk i engelsk har røtter langt tilbake i skolehistorien, da studiet av latin og pugging av greske gloser var gjengs i skolen. Skolegangen var forbeholdt en eksklusiv elite, og konsekvensen ble at bokspråket og dets tilknytning til latin ble elitens språk, mens ”allmuen” snakket dagligspråk med basis i anglosaksisk språk. Slik ble språket også et klassetrek, noe som skilte eliten fra allmuen.

I Norge har kanskje ikke klasseforskjellene når det gjelder tilgang til utdanning vært så markante som i England, men også hos oss har fagspråket røtter i latin. Formaldanningsteorien, ideen om at noe lærestoff var spesielt velegnet når det gjaldt å øve opp intellektet, ga en teoretisk overbygning til puggeskolen eller ”latinskolen”, og romaner som Alexander Kiellands *Gift* og Holbergs *Erasmus Montanus* minner oss på hvilken plass latin hadde i de tidligste skoleslagene i Norge. At kunnskap i latin var ansett som nødvendig for å ta høyere utdanning i Norge, kan også illustreres ved at doktorgrader utført på norske universiteter måtte avlegges på latin fram til 1845 og at obligatoriske forstudier i latin på norske universiteter først ble avskaffet på 1970-tallet. I dag har engelsk tatt over som såkalt *lingua franca* i den vestlige verden. Ironisk nok kan man likevel si at latinens innflytelse opprettholdes indirekte, blant annet på grunn av det sterke innslaget av latinske lånord i engelsk språk.

Hva er det så som er så vanskelig med latin? Er det det at det er fremmed i seg selv eller er det også andre kjennetegn ved språket som gjør det vanskelig å forstå? Ifølge Corson (1997) kjennetegnes latin, i motsetning til anglosaksisk språk, ved at ordene består av mange flere stavelser, noe som gjør det vanskeligere å oppfatte. Et annet moment er at fordi de færreste i dag har kjennskap til latinsk syntaks og morfologi gjennom naturlig bruk, kan man heller ikke støtte seg på generell kunnskap om språket når det gjelder å forstå hva ordene betyr. Dette innebærer i praksis at ordene må læres eksplisitt. På norsk er det ikke bare ord med latinsk opprinnelse som har slike kjennetegn. Mange norske ord er sammensatte ord med mange stavelser der meningen ikke nødvendigvis trer fram ut fra vanlig semantisk eller morfologisk kunnskap. Eksempel på slike ord finnes både i dagligtalen, i litteraturen og innenfor fagterminologi.

Ordene ”tullekopp” eller ”rotehue” vil man ut fra vanlig morfologisk forståelse på norsk tenke at har med en kopp eller et hue å gjøre, begrepet ”mønster rapport” kan ikke utledes ut fra kjennskap til ordene ”mønster” eller ”rapport”. Disse ordene må altså også læres eksplisitt.

Erfaringer fra Norge

Flere undersøkelser fra klasserom i Norge (Lie og Wold 1991, Kulbrandstad 1998, Golden 2006) viser at minoritetsspråklige elever som gruppe har problemer med å forstå sentrale begreper som brukes i undervisningen. Lie og Wold fant i sin undersøkelse av 5. klassinger i Oslo at de minoritetsspråklige elevene i gjennomsnitt forsto langt færre av ordene som ble brukt i den muntlige undervisningen enn det som var tilfelle for de norske elevene. Det var imidlertid forskjell på hvilke ord de forsto; mens de fleste minoritetsspråklige elevene forsto ord som var relatert til objekter i klasserommet, var det veldig mange som hadde problemer med abstrakte ord og begreper hentet fra historiefaget.

Kulbrandstad (1998) undersøkte ordforståelse hos tospråklige elever i 10. klasse. Analyse av hennes materiale viste at elevene under lesing av tekster fra lærebøkene hadde en tendens til å bytte ut ukjente ord med ord de kunne, eksempler ”overlater” ble ”overtaler”, ”forbedre” ble å ”forberede”. Disse forvekslingene skyldtes, ifølge Kulbrandstad, trolig ikke fonologiske feillesinger, slik man vil kunne se hos elever med dysleksi, men elevenes leting etter et forståelig semantisk innhold. Likevel fører også denne typen feillesinger til at meningen i tekstene blir borte: ”Han *overtaler*(*overlater*) til kona å ta vare på økonomien” eller ”Det største av *konkurransene*(*konsernene*), Mitsubishi, har over en halv million ansatte” (Kulbrandstad 1998:233).

Golden (2006) undersøkte forskjeller mellom minoritetsspråklige elever og morsmålsnorske elever når det gjaldt forståelsen av metaforer som brukes i lærebøkene. I hennes undersøkelse deltok norske og minoritetsspråklige elever fra 10. klassetrinn. Elevene fikk flervalgsoppgaver med fire alternativer og skulle krysse av for riktig alternativ både når det gjaldt metaforer og bruk av samme ord i mer konkret sammenheng. Når det gjaldt ord i en konkret sammenheng skåret norske elever i gjennomsnitt 96 prosent riktig. For minoritets elevene var resultatet 85,6 prosent riktige. Når det gjaldt forståelsen av metaforer, for eksempel uttrykk som ”Han ble i fyr og

flamme” og ”Hun gikk over streken” oppnådde de norske elevene en skåre på 88,4 prosent riktige, mens minoritetselevne fikk en skåre på 66,9 prosent riktige. Forståelse av metaforer kan på mange måter sies å være avhengig både av språkkompetanse på dagligdags nivå og på akademisk nivå. Man må både ha bred erfaring med språket i bruk i ulike sosiale situasjoner og samtidig mestre abstrakt språkbruk på et slikt nivå at metaforer gir mening.

I utviklingen av Kartleggingsverktøyet ”Norsk som læringspråk” (Frøyen et. al 2011) som er beregnet på elever fra 1.–4. trinn, er det gjort en systematisk utvelgelse av ord som inngår i undervisningen på de aktuelle klassetrinnene. Hensikten har vært å lage et verktøy som kan vurdere om elevene har de språklige forutsetningene som kreves for å følge undervisningen på aktuelt klassetrinn. Ordene er valgt ut på bakgrunn av analyser av ord brukt i lærebøker etter Kunnskapsløftet for fagene norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag og RLE. Deretter er utvalget av ord justert på bakgrunn av læreres vurderinger av ordenes relevans og viktighet i undervisningen.

Følgende ord, hentet fra delprøven ”Impressiv ordforståelse”, er eksempler på ord som det forutsettes at elevene kan for å følge med i undervisningen: ”kolonne”, ”flykte”, ”tolke”, ”likhet”, ”moden”, ”hekte”. Ingen av disse ordene kan sies å inngå i vanlig dagligtale, i alle fall ikke hos unge barn. Dette indikerer at lærebøkernes valg av ord gjør at elevene i liten grad vil kunne utnytte sin språklige kompetanse fra dagliglivet når de skal lære skolefagene.

Metode

I vår undersøkelse har vi sett på hvordan elevenes vokabular på norsk og morsmål utvikles i løpet av de seks første skoleårene og hvorvidt det er forskjeller med hensyn til forståelse av akademiske ord og dagligdagse ord på første- og andrespråket. Data er hentet fra utprøvingen av vokabulartesten BPVS II (*British Picture Vocabulary Scale*, second edition (Dunn et al 1997)). Denne testen er standardisert for aldersgruppen 2,5 til 21 år, og brukes både i Norge og internasjonalt for å vurdere barns reseptive ordforråd. I prosjektet ble det benyttet en norsk utgave av denne testen (oversettelse v/Institutt for spesialpedagogikk, UIO, 2011), samt oversatte morsmålsversjoner på albansk, somali, tyrkisk, vietnamesisk, tamil, panjabi og urdu.

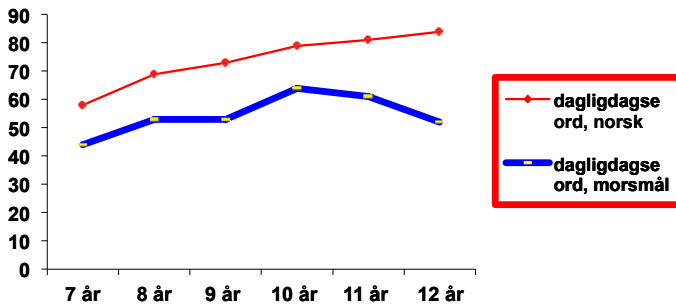
Utvalget besto av til sammen 979 elever med disse språkene som hjemmespråk og norsk som andrespråk. Mellom 100 og 200 elever mellom 6 og 12 år fra hvert språk ble testet på norsk og morsmål med ca et halvt års mellomrom. I dataanalysen er det ikke skilt ut data fra hvert morsmål, men utvalget er delt inn i alderskategorier på tvers av språk.

BPVS II består av 144 testledd, fordelt på 12 aldersblokker. Kartleggingen foregår ved at barnet for hvert testledd blir presentert for fire tegninger. Testleder leser så opp et stimulusord og barnet skal peke på den tegningen som passer til det oppleste ordet. I den britiske originalutgaven er utvalget av ord hentet fra kategoriene handlinger; adjektiv; dyr og navn på kroppsdelar hos dyr; navn på kroppsdelar hos mennesker; bygninger og bygningsstrukturer; klær og tilbehør til klær; følelsesuttrykk; matvarer, inklusive grønnsaker, medisiner og frukt; geografiske begreper, inkludert verdensrommet; mennesker i ulike situasjoner; planter og deler av planter; tegn og symboler; ulike typer redskaper knyttet husholdning, industri og medisin; leker, sykler og deler av disse. Utvalget av ord er, ifølge beskrivelse i manualen, gjort for å oppnå størst mulig spredning i variasjon, vanskegrad og balanse når det gjelder type ord (adjektiv, substantiv, verb osv). Typisk er ordene fra de første aldersblokkene enkle substantiver som baby, hånd og katt, mens ordene fra de siste aldersblokkene i større grad utfordrer abstraksjonsevnen.

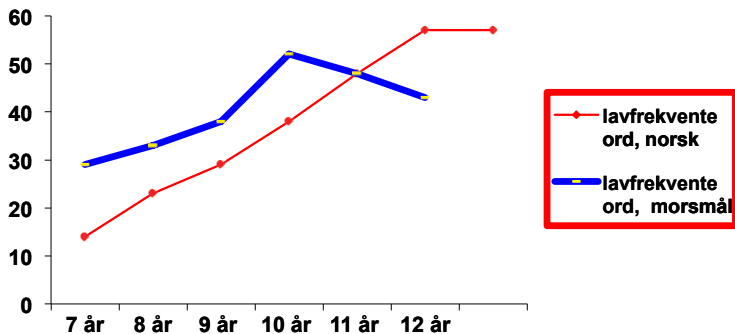
Målordene fra testen ble kategorisert ut fra analyse av ordets opprinnelse samt en skjønnsmessig vurdering av hva som kan regnes som henholdsvis lavfrekvente og dagligdagse ord med norsk opprinnelse. Gjennomgangen av de 144 ordene fra BPVS II viste at 46 ord var fremmedord. Av disse var det 3 med fransk opprinnelse, 2 med engelsk opprinnelse og 2 med henholdsvis italiensk og tysk opprinnelse. De øvrige hadde latinsk/gresk opprinnelse. Disse ordene ble kategorisert som "fremmedord". Det er også 21 ord i testen som ikke er fremmedord med utenlandsk opphav, men som likevel er ord som er uvanlige i dagligtalen. . Eksempel på denne typen ord er "å overhøvele", "belesset", "skjerpe", og "lykkeønskning". Disse ble kategorisert som "lavfrekvente ord". De øvrige ordene må sies å være hentet fra et mer dagligdags vokabular og ble kategorisert som "dagligdagse ord". (For oversikt over kategorisering av ordene vises det til Appendix.) Elevenes skåre på disse ordene på henholdsvis norsk og morsmål ble så analysert statistisk og skårene ble sammenliknet for årsklasser og ordkategorier. Kategoriseringen av ordene er gjort med utgangspunkt i den norske versjonen av testen.

Resultater

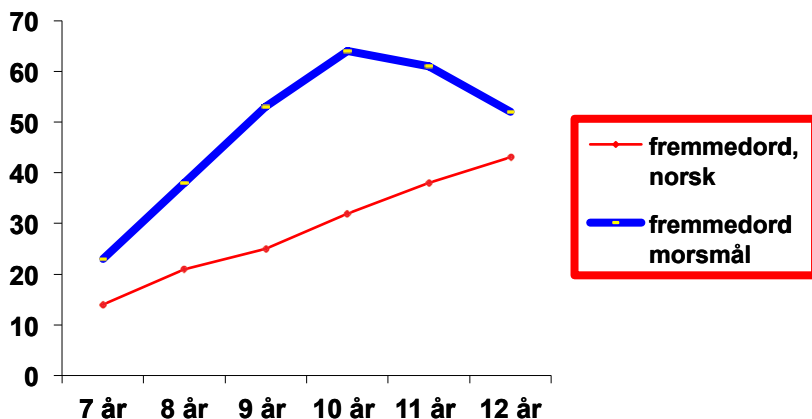
Resultatene viser store forskjeller mellom elevenes skårer for de tre ordkategoriene. Når det gjelder dagligdagse ord skårer elevene i alle årsklasser bedre på norsk enn på morsmål, mens det motsatte er tilfelle for både lavfrekvente ord og fremmedord. Når det gjelder alle ordkategoriene kan man også se tegn til såkalt subtraktiv tospråklig utvikling (Lambert 1974, Øzerk 1992) ved at kunnskap om ords betydning på morsmål ser ut til å stagnere etter som elevene blir eldre. Samtidig sees en jevnt økende progresjon med alder når det gjelder ordforståelsen på norsk. Sammenlikning av kategoriene fremmedord og lavfrekvente ord viser at det er svært liten forskjell i elevenes sumskårer på disse, noe som bekrefter inntrykket av at ord som man ikke møter i dagligtalen og som må læres eksplisitt er vanskelige å forstå for denne gruppen elever uavhengig av om ordene har latinsk opprinnelse eller er satt sammen av norske ord.



Figur 1. Prosentandel riktige svar (BPVS II) for kategorien "dagligdagse" ord for henholdsvis morsmål og norsk



Figur 2. Prosentandel riktige svar (BPVS II) for kategorien "lavfrekvente ord" for henholdsvis morsmål og norsk



Figur 3. Prosentandel riktige svar (BPVS II) for kategorien "fremmedord" for henholdsvis morsmål og norsk

Hvorfor må man si ting vanskelig?

Mye tyder på at situasjonen i Norge når det gjelder bruk av ord med fremmed opprinnelse likner mye på den som er beskrevet innenfor engelsk språkkultur. Nå er det selvsagt slik at en del av ordene med gresk/latinsk opphav er gått inn i dagligtalen og er så etablerte i det norske språket at

mange vil undre seg over at de ikke er "ekte" norske ord. Et slikt eksempel er ordet "traktor" som forekommer i aldersblokk 2,5–3 år i den norske utgaven av BPVS II. Langt de fleste av fremmedordene er imidlertid relativt ukjente i norsk dagligspråk, som for eksempel "agrikultur", "geriatrik", "å konsumere" og "detonasjon".

Det som imidlertid er interessant, er at elevene oppnår langt bedre resultat når ordene presenteres på morsmål, noe som tyder på at begrepsinnholdet i ordene ikke er fremmed, men at det er måten de uttrykkes på norsk som er problemet. Årsaken til dette kan være sammensatt; det kan være at elevene har bedre morfologisk kunnskap på sitt morsmål og derfor lettere kan resonnerer seg fram til rett bilde på bakgrunn av generell språkkompetanse. Det kan også være at morsmålet brukes mer deskriptivt, slik at begreper som i den norske utgaven av testen defineres med et latinsk fremmedord eller et lavfrekvent norsk ord, på morsmålet beskrives med flere ord, noe som gjør oppgaven lettere. Det er positive eksempler på at dette forekommer i enkelte av språkene: på somali ble for eksempel "trinse" oversatt med "lite hjul som går rundt".

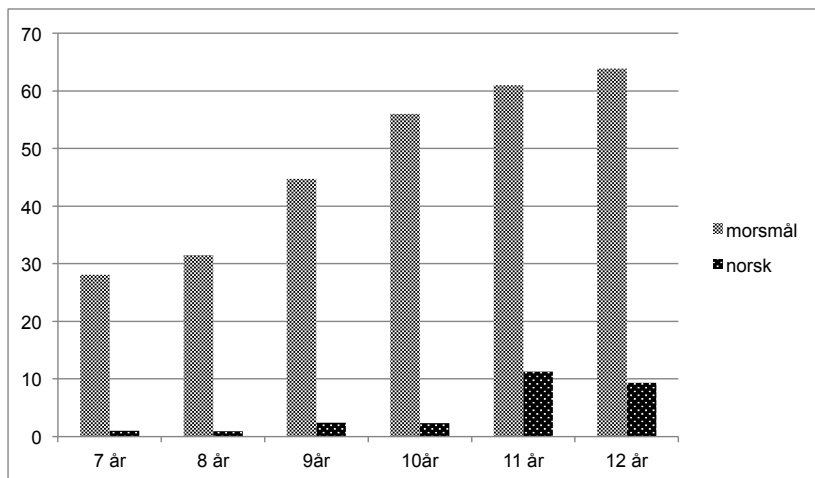
I både den norske og engelske utgaven av BPVS II er det tydelig gjort et poeng ut av å vurdere språklig kompetanse ved å måle kunnskap om lavfrekvente ord som sjelden inngår i dagligtalen, men som i større grad brukes i skriftlige framstillinger. Et eksempel fra vår utprøving er begrepet "å omfavne" på norsk: Dette begrepet brukes lite i dagligtalen, men kan være mer kjent for dem som leser romaner. En mer deskriptiv versjon av ordet å omfavne vil være "å gi en klem" eller bare "å klemme". Begrepsinnholdet vil være nærmest synonymt, men det er grunn til å tro at langt flere elever ville klart oppgaven dersom ordet klemme ble brukt i stedet for omfavne. (For resultater på norsk og morsmål å se figur 5.) Begrepet "antrekk" har også synonymord som er enklere og mer vanlige i dagligtalen. I både den tamilske og albanske versjonen er dette oversatt til henholdsvis "klær" og "påkledning". Det er grunn til å tro at det deskriptive "påkledning" og det dagligdagse ordet "klær" er lettere tilgjengelige for flere enn det mer formelle ordet "antrekk". Et annet eksempel er ordet "perforert". Dette ordet er et typisk fremmedord, ukjent i dagligtalen. Både på tyrkisk, somali og tamil ble dette oversatt til "hullete" eller "med hull". Denne beskrivelsen gjør det langt enklere å forstå oppgaven der det oppleste ordet var illustrert med bilde av en sil både fordi det var lett å resonnerer seg fram til riktig bilde siden bare ett av bildene forestilte noe med hull, og selvsagt også fordi begrepet er kjent fra dagligtalen. (For resultater på norsk og morsmål, se

figur 4.) Det er grunn til å tro at begrepet ”gjennomhullet” eller ”hullete” i den norske versjonen ville gjort oppgaven enklere for mange av elevene uten at innholdet i begrepet ble forenklet eller forringet.

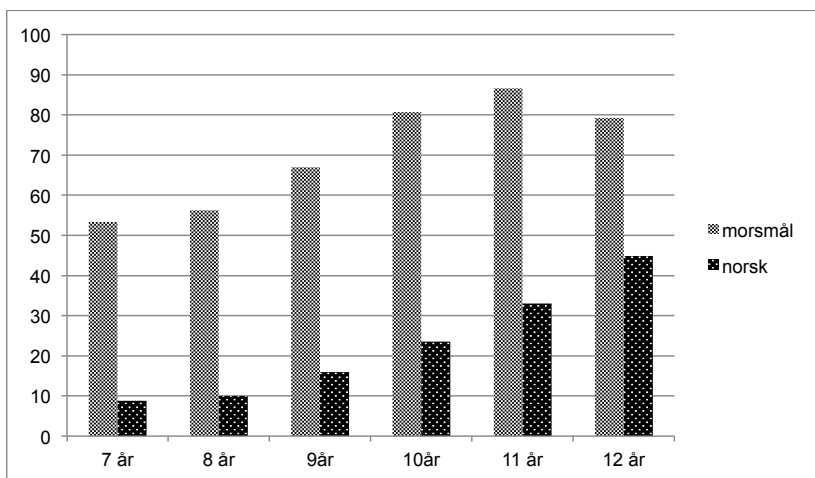
Skillet mellom elevenes sumskårer på fremmedord og lavfrekvente ord på norsk og morsmål tydeliggjør også forskjellen mellom et ord og et begrep. Ordet er navnet på begrepet og det går godt an å ha forståelse av et begrep selv om man ikke kan ordet. Differansen mellom skårene på norsk og morsmål viser at elevene har forståelse av begrepsinnholdet for mange av ordene selv om de ikke vet hva navnet på begrepet er på norsk.

Det er interessant å merke seg at skillet mellom dagligdags og akademisk språk ikke er universelt på tvers av språkkulturer: Norge og i engelskspråklige land har en lang tradisjon for å bruke fremmedord både i fagtekster og i muntlig akademisk språk, mens man i andre land har en bevisst holdning til å ikke bruke lånord og derfor strekker seg langt for å bruke ord fra eget språk også i mer akademisk sammenheng.

Eksemplene over reiser interessante problemstillinger knyttet til vurdering av språklig kompetanse. Handler språklig kompetanse om å kunne si enkle ting på en ”finere” eller mer avansert måte? Innebærer mestring av et fremmedord større kognitiv kompetanse enn forståelsen av det dagligdags ordet? Eller er fremmedord unødvendige gjenlevninger fra en tid da man også var opptatt av å bruke språket som middel til å opprettholde skillet mellom den utdannede eliten og allmuen? I en skole som bygger på demokratiske prinsipper og der det er en uttrykt målsetting at elevene skal oppleve at undervisningen er tilpasset deres forutsetninger og erfaringsverden, er det viktig å vurdere i hvilken grad bruk av fremmedord er nødvendig for å formidle det faglige budskapet. Samtidig er det klart at målet for fagundervisning, spesielt på høyere klassetrinn, er å gjøre fagfeltet og dets terminologi tilgjengelig for elevene på en slik måte at de i sin tur kan bli kompetente fagarbeidere, enten de velger akademiske fag eller håndverks- og industrifag. Da må de inneha et begrepsmessig presisjonsnivå og mestre fagterminologien innenfor sin profesjon. Pedagogisk sett er det altså snakk om en balansegang der respekt for fagets egenart og terminologi må veies mot elevenes språklige forutsetninger.



Figur 4. Forholdet mellom prosentandel riktige svar for begrepet "performer" pr alderstrinn for henholdsvis morsmål og norsk.



Figur 5. Forholdet mellom prosentandel riktige svar for begrepet "å omfavne" pr alderstrinn for henholdsvis morsmål og norsk.

Det er derfor viktig at lærere danner seg et inntrykk av hva slags type begreper og ord som inngår i lærebøkene og gjør vurderinger i forhold til

hvor stor andel av begrepene som er kjent for elevene fra dagligtalen. De begrepene som ikke inngår i dagligtalen bør bli gjenstand for eksplisitt undervisning. Det å utvikle et begrep handler ikke først og fremst om å vite navnet på en tilstand, et objekt eller en hendelse, men å forstå innholdet bak ordet. Å utvikle slik forståelse tar nødvendigvis tid og innebærer at man må få anledning til å gjøre erfaring med begrepet i bruk innenfor ulike situasjoner. Å tilrettelegge for akademisk læring handler i dette perspektivet mye om å legge til rette for at elevene kan gjøre konkrete erfaringer med begreper i bruk innenfor ulike kontekster og i nær samhandling og dialog med lærere og medelever. Pedagogiske programmer som Word generation (for beskrivelse av dette programmet se: <http://wg.serpmedia>), Strukturert begrepslæring (Sæverud et. al. 2011) og ulike modeller for dialogisk basert og begrepsbyggende undervisning som blant annet Resiprok undervisning og CORI (se f.eks. Andreassen 2007 for en gjennomgang på norsk) kan være hensiktsmessige undervisningsmetoder for å oppnå økt akademisk læringsutbytte for elever med begrenset ordforståelse på opplæringspråket.

Litteratur

- Andreassen, Rune 2007. Eksplisitt opplæring i leseforståelse. I Bråten, Ivar (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 252–285). Oslo: Cappelen Akademiske.
- Corson, David 1997. The learning and use of academic English words. *Language learning* 47.
- Cummins, Jim 2000a. Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, Jim 2000b. Putting language proficiency in its place. Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz and U. Jessner (Eds.), *English in Europe. The acquisition of a third language*. Clevedon: Multilingual Matters. Ltd.
- Cummins, Jim 2008. BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction in Street, B. and Hornberger, N.H. (eds) *Encyclopedia of language and education, Vol 2. Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC.
- Dunn, Leota M. et al 1997. *The British Picture Vocabulary Scale*, second Edition, London UK, Nelson Publishing Company.
- Frøyen, Walter, Ahmadinia, Soraya, Heller, Mia C., Skjåk, Oline 2011.

- Norsk som læringsSpråk. – et verktøy for kartlegging av norskspråklige ferdigheter for 1.–4.trinn*, Oslo kommune Utdanningssetaten, Pedagogisk psykologisk tjeneste.
- Golden, Anne 2006. Om å gripe poenget i lærebøkene. Minoritets elever og metaforiske uttrykk i lærebøker i samfunnsfag. *Nordand. nordisk tidskrift for andrespråksforskning*.
- Hagtvet, Bente 2006. Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I Wold, Astri Heen (red). *Skriftspråksutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Krashen, Stephen. & Brown, Clara Lee 2007. What is academic language proficiency? In *STETS Language and Communication review, Vol 6 No 1. 2007*.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998. *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2007. Strategiplan. *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007–2009*. Revidert utgave.
- Lie, Suzanne. & Wold, Astri Heen 1991. Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers adjustment to their pupils' performance – a Norwegian case study. *Journal of multilingual and multicultural development*. Volum 12. 5.
- Lambert, Wallace E. 1974. Culture and language as factors in learning and education, in Aboude, E. & Meade, R.D(eds) *Cultural factors in learning and education*, Bellington W.A.
- Luria, Alexander K.1971. Towards the Problem of the Historical Nature of Psychological Processes, *International Journal of Psychology*, Volume 6, Issue4, p 259–272
- Monsrud, May-Britt, Bjerkan, Kirsten.Meyer, Thurmann-Moe, Anne.Cathrine 2009. Utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy. *Skolepsykologi, nr. 4*
- Monsrud, May-Britt, Thurmann-Moe, Anne Cathrine, Bjerkan, KirstenMeyer 2010. Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk, nr.9*
- Monsrud, May-Britt, Bjerkan, Kirsten.Meyer, Thurmann-Moe, Anne Cathrine 2011. Minoritetsspråklige barn og unges grammatiske utvikling. *Psykologi i kommunen 4/2011*.

- Nation, Paul & Waring, Robert 1997. Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt, N. and M. McCarthy (eds.). *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 6–19).
- Snow, Catherine.E. & Ucceli, Paola 2009. The challenge of academic language in Olson, D.R.(ed). *The Cambridge Handbook of literacy*, Cambridge University Press.
- Snow, Catherine.E. 2010. Academic language and the challenge of reading for learning about science. In *Science Vol 328, 2010*.
- Steffensen,Kjartan & Ziade, Salah.E. 2009 *Skoleresultater 2008 Rapport 2009/23 Statistisk sentralbyrå*.
- Sæverud, Olaug, Ottem, Ernst, Platou, Fanny , Ursin, Bente 2011. ”*En veileder i Begrepslæring – en strukturert undervisningsmodell for barn og unge med språkvansker*”. Bredtvet kompetansesenter.
- Rommetveit, Ragnar 1972. *Språk , tanke og kommunikasjon – en innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Tid for tunge løft – norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vygotsky, Lev S. 1934/1986 *Thought and language*, Cambridge, Massachusetts: The MIT press.
- Wold, Astri Heen 2006. Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk. I Wold, Astri Heen (red). *Skriftspråkutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Øzerk, Kamil 1992, *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk* . Oslo: Oris forlag.

APPENDIX

Dagligdagse ord	Lavfrekvente ord	Fremmedord
Hånd	Væske	Traktor
–	Begeistret	Sirkel
Baby	Sump	Pingvin
Katt	Rørformet	Tamburin
Hoppe	Justerbar	Teleskop
Buss	Oppblåst	Bagasje
Drikke	Gjenopplivning	Globus
Løpe	Forelese	Intervjue
Port	Inngravere	Medisin
Lese	Heve	Pedal
Ku	Forlate	Balkong
Tromme	Omfavne	Gevir
Stige	Sitrusfrukt	Kollisjon
Plante	Bufe	Applauderte
Stearinlys	Gjel	Reptil
Gjennomsiktig	Lykkeønskning	Arktisk
Rede	Skjerpe	Isolasjon
Danse	Spenn	Komponere
Skilpadde	Antrekk	Parallell
Bonde	Overhøve	Staffeli
Spindeljev	Belesset	Kvartett
Hals	Trinse	Indikator
Pakke inn		Detonasjon
Frukt		Agrikultur
Lukte på		Geriatrisk
Pil		Konsumere
Læreren		Anorektisk
Fullt		Aerodynamisk
Panda		Konkav
Trene		Eksteriør

22 Thurmann-Moe, Bjerkan og Monsrud

Klo		Perforert
Måle		Kaskade
Skrelle		Vagabond
Borg		Ballistisk
Hengelås		Obdusere
Dryppe		Krater
Diger		Radar
Pattedyr		Sukkulent
Nesebor		Renovasjon
Røtter		Kjemiker
Grønnsak		Konvergere
Stupe		Hydrant
Tannlege		Girlander
Rotte		Sentripetalkraft
Trekke		Sulky
Bikube		Konveks
Rasende		Kulinarisk
Kelner		
Blink		
Ørn		
Par		
Komme		
Snerre		
Belg		
Korn		
Rovdyr		
Forurens		
Hilse		
Krets		
Næringsrik		
Hodebunn		

Lenke		
Seilfly		
Samarbeid		
Fantasidyr		
Sprøyte		
Bregne		
Utslitt, forfallent		
Redskap		
Søyle		
Timer		
Finne (på en fisk)		
Skalldyr		

Appendix

Ord fra BPVS II sortert i tre grupper etter stigende vanskegrad

Ord fra BPVS II sortert i tre grupper etter stigende vanskegrad basert på aldersblokkene