

Ordforråd i alle fag

Innledning

Ordforrådet er grunnlaget for språklig kommunikasjon og har avgjørende betydning for forståelse av både muntlig og skriftlig språk. Ordforrådet i skolefagene skiller seg fra hverdagspråket. Så selv om elever har et godt utviklet hverdagspråk, kan de likevel trenge mye tid på å utvikle et ordforråd som kan brukes til å tilegne seg skolefag. Dette gjelder spesielt andrespråksinnlærere. Denne artikkelen tar for seg ulike typer ord som elevene møter i fagene, og hvilke ord og uttrykk som er spesielt vanskelig når man er i en norskinnlæringsfase. Videre skrives det litt om hvordan ordinnlæring foregår, blant annet gjennom svar på spørsmålet «Hva vil det si å kunne et ord?». I siste del av artikkelen presenteres noen prinsipper som bør ligge til grunn for arbeid med ordforråd for andrespråksinnlærere. Det gis også noen eksempler på metoder for arbeid med systematisk ordforrådsinnlæring.

Ord og begrep

Et ord har en forside (ord) og en innholdsside (begrep). En liten gutt lette intenst i kjøkkenskuffen en dag. Jeg spurte ham hva han lette etter, og han svarte: «en sånn skje med lokk». Jeg skjønnte ikke hva han mente, og omsider sa han: «en sånn til å lage te med». Det viste seg at han lette etter en *tesil*. Han hadde begrepet «tesil», han visste hvordan den så ut og hva den skulle brukes til, men han kunne ikke ordet. Slik er det også for mange flerspråklige elever når de skal uttrykke seg på norsk. De kan kjenne begrepet, men har ikke ord for det på norsk. Å lære seg det nye ordet innebærer da å sette en ny merkelapp på et begrep de allerede har. Har man derimot ikke begrepet, må man både tilegne seg begrepet og lære seg ordet. For eksempel kan det være vanskelig å forstå meningsinnholdet i ordet *kano* om man aldri har sett en kano før. Videre kan forholdet mellom ord og begrep være forskjellig i ulike språk. For eksempel har engelsk to ord for *tak* (*roof* - utvendig tak, og *ceiling* - innvendig tak), mens norsk har ett ord for disse to begrepene. Ved undervisning i ordforråd er det viktig å være klar over om elevene har begrepene for det man snakker om eller ikke. Noen ganger trenger elevene kun å lære ord, andre ganger må man også jobbe med å bygge opp begreper. Læreren bør bruke forkunnskapene til elevene og gå fra det kjente til det ukjente i arbeidet med å utvikle elevenes ordforråd.

Ulike typer ord

Man deler gjerne ordforrådet inn i *innholdsord* og *funksjonsord*. *Innholdsord* er substantiv, verb (unntatt hjelpeverb), adjektiv og de adverbene som er avledet av adjektiv. *Innholdsordene* tilhører åpne ordklasser der det stadig tas inn nye ord (f.eks. *app*, *å tekste*, *å maile*, *å nave*). De aller fleste *innholdsordene* bøyes i norsk. *Funksjonsord* eller *grammatiske ord* er fra lukkede ordklasser, det vil si at det ikke kommer nye ord inn i disse ordklassene (preposisjoner, artikler, konjunksjoner, subjunksjoner, hjelpeverb og noen adverb). *Funksjonsordene* brukes mer frekvent enn de enkelte *innholdsordene*, og det er ikke så mange av dem. Derfor er det *innholdsordene* som gjerne vies mest oppmerksomhet i undervisningen. Det er naturlig i og med at disse ordene er de mest meningsbærende ordene i en tekst, men mange *funksjonsord* er også betydningsbærende, og de fungerer som tekstbindere, f.eks. *da*, *når*, *mens*, *deretter*, *etterpå* som uttrykker tid, *fordi* som

uttrykker årsak og *hvis* som uttrykker betingelse. Det er viktig å arbeide mye med disse både for at elevene skal forstå resonnementer i tekster og for selv å kunne utvikle et godt fagspråk.

Typer av ord i fagtekster

Årsaken til at mange andrespråksinnlærere har vanskeligheter med å lese fagtekster på norsk, er i stor grad at det er for mange ord de ikke forstår. Vanligvis er faglærere gode til å forklare de typiske fagordene i fagene sine, og disse fagordene blir ofte også forklart i læreboka, men det viser seg at det gjerne er andre ord andrespråksinnlærerne synes er vanskelige. I prosjektet «*Lærebokspråk*» undersøkte Golden og Hvenekilde ordforrådet i lærebøker i fysikk, geografi og historie på mellomtrinn og ungdomstrinn (jf. Golden 1984). Hensikten med prosjektet var å lage støttemateriell til elever med norsk som andrespråk. Erfaringene fra dette prosjektet er svært nyttige også i dag. Golden og Hvenekilde gikk gjennom 40 lærebøker fra 4. -9. klasse og delte inn ordforrådet i tre grupper: fagord, kjente ord og de resterende ordene. De fikk hjelp av faglærere til å skille ut det de mente var fagordene i de tre fagene (f.eks. *friksjon, molekyl, breddesirkel, republikk* og *elektron*). Deretter skilte de ut alle ord de mente var kjente for andrespråks elevene, først og fremst funksjonsord som preposisjoner, pronomen, konjunksjoner og noen adverb, men også noen vanlige substantiv og verb som *hus, skole, se* og *gå*. De ordene som verken tilhørte gruppen kjente ord eller fagord, var den klart største gruppen. Dette var ord som lærerne mente at elevene kjente. Men for andrespråksinnlærere er det nettopp denne typen ord som kan være de vanskeligste. Golden og Hvenekilde undersøkte denne gruppen ord nærmere og fant at 55 % av dem bare forekom i ett av fagene. Slike ord var altså mer knyttet til ett fag enn et annet selv om lærerne ikke pekte dem ut som fagord. Eksempler på slike fagspesifikke ord var *skål* og *gni* i fysikk, *kvist* og *ras* i geografi og *beslutte* og *frykt* i historie. Slike ord er også blitt kalt «før-faglige ord» av Gimbel (1995), som ville understreke ordenes betydning for fagforståelsen (jf. Golden 2014:127). I gruppen med de resterende ordene i Golden og Hvenekildes undersøkelse var det også en rekke ord som tilhører et allment ordforråd og ble brukt på tvers av fag. Eksempler på slike ord var *behandle, krav, derimot* og *derfor*. I materialet var det også en rekke eksempler på homografer, altså ord som skrives likt, men har forskjellig betydning. For eksempel ordet *dra* som i fysikktekstene stort sett betydde «trekke», mens det i geografibøkene betydde «reise». Andre eksempler er *jord* som oftest betydde «muld» i geografitekstene og «planeten jorda» i fysikktekstene (Golden 1984: 171-175). Et annet eksempel på en homograf har vi i ordet *stoff* som kan ha én betydning i kunst og håndverk, en annen i naturfag og en tredje i samfunnsfag.

Ord som kan være vanskelige for andrespråksinnlærere

Prosjektet til Golden og Hvenekilde gir oss et godt grunnlag for å si noe om hvilke ord som kan være vanskelig for elever med norsk som andrespråk. Fagtermer er gjerne vanskelige, men de blir ofte viet mye oppmerksomhet i undervisningen. I filmen [Norsk som andrespråk i naturfag](#) introduserer læreren fagtermene *bartrær* og *løvtrær* for elever på 6. trinn, og de snakker blant annet om *gran* og *furu*. Vi ser imidlertid også at elevene bruker mye tid på å finne fram til ordet *grein*, et ord som mange ville karakterisere som et dagligdags ord, men som ikke er spesielt høyfrekvent. Ordene *grein, kvist* og *løv* er nødvendige for å kunne samtale om trær i naturfag, men siden disse ordene er en del av det allmenne ordforrådet til mange barn, vil mange lærere kanskje ta disse ordene for gitt. Hvilke ord elever kan, vil variere ut fra alder og erfaringer. Lærere bør spørre seg hvilke ord elevene

må kunne for å forstå og snakke om temaet man til enhver tid arbeider med og finne ut om elevene kjenner disse ordene.

Andre ord som kan være utfordrende for alle elever, men kanskje i enda større grad andrespråkelever, er verb som *vurdere, forklare, drøfte, sammenlikne, undersøke*. Disse verbene er fremtredende i kompetansemålene i alle fag i læreplanen, og de brukes mye i oppgaveformuleringer. Både slike ord og tekstbindingsord som *derfor, fordi, deretter, altså, etterpå, dessuten, likevel, slik at og men* er ord som elevene trenger for å kunne gjøre rede for sentrale temaer i de ulike skolefagene, og man kan arbeide med dem på tvers av fag. De fagspesifikke ordene er det faglærerne som må ta ansvar for. Et utdrag fra en læreboktekst i naturfag for 10. trinn kan eksemplifisere ulike typer ord som finnes i en tekst

Fornybare energikilder «tømmes» ikke

En **fornybar energikilde** «går ikke tom» innen uoverskuelig framtid. Det kommer av at de **fornybare energikildene** fornyer seg gjennom **prosesser** som går av seg selv i naturen. De **fornybare energikildene** er **altså** ikke knyttet til **energilagre** som blir tappet etter hvert som vi bruker av dem, men de blir hele tiden «fylt opp». De fleste **fornybare energikilder** får **energien direkte** eller **indirekte** fra **strålingen** fra sola. Vi kan derfor si at disse **energikildene** er **lagret solenergi**.

Fra: *Eureka 10, Naturfag for ungdomstrinnet*
(Hannisdal og Haugan 2008: 230)

Ordene som er markert med rødt kan karakteriseres som fagord i naturfag. Ordene *fornybar energikilde, prosesser, energilagre, energien, solenergi og stråling* er fagtermer en kan regne med at lærere legger mye vekt på. Ordene *prosess og energi* er polysemer, altså ord med flere beslektede betydninger¹, som i uttrykkene *kjemisk prosess, gjøre kort prosess, og skriveprosessen*. Elevene vil derfor bli kjent med ordet i flere ulike sammenhenger. Ordet *energi* brukes ofte i dagligspråket, slik som i uttrykkene *Jeg er full av energi, Jeg er helt tappet for energi* eller *energidrikk*. Men selv om elever skulle kjenne til den dagligdagse bruken av ordet, vil det likevel være nødvendig at læreren hjelper dem til å få en forståelse av *energi* som et naturfaglig begrep. I teksten er *energi* hovedordet i de tre sammensatte ordene *energikilde, energilagre og solenergi*. Det er mange sammensatte ord i norsk, spesielt i fagtekster. Sammensatte ord er informasjonstette, og de kan være vanskelige for mange andrespråksinnlærere. Det er derfor verd å vie sammensetninger ekstra oppmerksomhet i undervisningen.

Ordene som er markert med blått i eksempelet fra lærebokteksten kan forekomme i flere fag. De tilhører det allmenne ordforrådet i norsk, men de kan likevel være vanskelige for mange elever med norsk som andrespråk. For mange elever er ikke slike ord og uttrykk kjent fra dagligspråket. For eksempel tekstbinderne *altså², etter hvert og derfor*, uttrykket *uoverskuelig framtid* og ordene *direkte og indirekte* som vil kunne være vanligere i faglig sammenheng enn i dagligspråket. Det kan være vanskelig å avgrense hva som er fagord. At vi lagrer noe og at noe er lagret, kan brukes i mange

¹ I motsetning til homograf som er ord som skrives likt, men med flere uavhengige betydninger.

² Ordet *altså* er også brukt mye muntlig, men da oftere i en litt annen betydning. F.eks. *Det er helt sant, altså*.

sammenhenger, men uttrykket *lagret solenergi* kan karakteriseres som et faguttrykk. Ordene *forny* og *tappet* kan forekomme i flere fag, men de brukes ofte i naturfag, og de kan ha en litt annen betydning enn i andre fag. Kjennskap til verbet *forny* kan for eksempel være avgjørende for å forstå hva avledningen *fornybar* betyr.³

Noen elever vil kanskje også ha vanskeligheter med ord som *innen* og *kommer av*. I likhet med *kommer av* kan uttrykkene *gå tom*, *knyttet til*, *gå av seg selv* og *fylt opp* karakteriseres som verbfraser. Kjernen i disse uttrykkene er verbene *gå*, *knytte* og *fylle*, men uttrykkene i sin helhet har en abstrakt betydning som er fjernt fra den konkrete betydningen av verbene.

Metaforer i ulike fag

Mange forbinder kanskje metaforer først og fremst med norsk- og engelskfaget, gjerne knyttet til skjønnlitteratur. Men metaforer omgir oss overalt, og det er mange av dem i faglitteratur. Mange metaforer har blitt så vanlige at vi kanskje ikke tenker over at de er metaforer: *Elevene gjør ingenting før de får kniven på strupen, et skudd i blinde, hun tok ordet, holde tunga rett i munnen*. Askeland har undersøkt hvilke ord og uttrykk andrespråksinnlærere ikke forstod i fagtekster fra norskfaget, naturfag og matematikk i grunnskole og videregående skole. Blant de metaforiske uttrykkene elevene ikke forstod i norskfaget, var *gå på lufta*, *binde sammen*(tekst), *tekster som vandrer*, *kaste maskene* og *å treffe et ømt punkt*. I naturfag hadde elevene problemer med å forstå uttrykk som *maten må brytes ned*, *temperaturen kan stige*, *tennene dine gjør grovarbeid* (Askeland 2006:104). Eksempelene indikerer at det er litt ulik type metaforbruk i ulike fag. Askeland skriver at «å forstå eit fag er å forstå fagets metaforar» (Askeland 2006: 91). Innenfor samfunnsfag og politikk er metaforer som *landsfader*, *fedreland*, *morsmål* og *broderskap* mye brukt. I samfunnsøkonomi snakker man om *temperaturen i boligmarkedet* som kan være *het* eller *kjølig*. Det er viktig at lærere er bevisste på hvilke metaforer som er vanlige i deres fag, og at elevene arbeider med dem og blir gjort oppmerksomme på deres opphav. Ved å «pakke ut» sentrale metaforer i faget og snakke om betydningen av dem, kan elevene få nyttig fagkunnskap samtidig som de opparbeider seg en metaspråklig bevissthet.

Universelle eller kulturspesifikke metaforer?

I teori om metaforer skiller man gjerne mellom begrepsmetaforer og metaforiske uttrykk på samme måte som vi skiller mellom begreper og ord (se f.eks. Golden 2014: 32). Begrepsmetaforene tilhører vår forestillingsverden og de metaforiske uttrykkene tilhører selve språket. De metaforiske uttrykkene *etter mitt syn...*, *mitt synspunkt er...*, *å se saken fra flere sider*, *jeg ser ikke helt poenget*, *han ble ført bak lyset*, *vi ser forskjellig på det* og *å ha overblikk* er alle basert på begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE. Karakteristisk for metaforer er at de gjerne tar utgangspunkt i noe konkret eller noe vi har erfart (det å se) for å forklare noe abstrakt (å forstå). Noen begrepsmetaforer er mer eller mindre universelle, mens andre kan være kulturspesifikke. De universelle metaforene er ofte knyttet til kroppen eller universelle menneskelige erfaringer. For eksempel blir sterke følelser og engasjement ofte forbundet med noe som har høy temperatur. *Han var i fyr og flamme*, *Hun eksploderte på treningen*, *Jeg må få ut litt damp*, *Hun er en ildsjel og brenner for arbeidet*, *Det var høy temperatur i diskusjonen*, *Det var et hett tema*. (Golden 2005:35). Videre kan man anta at

³ Dette er et eksempel på en *nominalisering*. Adjektivet *fornybar* er avledet av verbet *forny*.

begrepsmetaforen OPP ER POSITIVT/MER og NED ER NEGATIVT/MINDRE er grunnleggende begrepsmetaforer som finnes i mange ulike språk. Eksempler på metaforiske uttrykk i denne sammenheng er *humøret var på topp*, *partiet gikk opp på meningsmålingene*, *prisene stiger*, *han var langt nede*, *en nedadgående tendens*. På den andre siden har vi en rekke metaforer som er mer kulturspesifikke, og som krever at man er innforstått med aspekter ved norsk kultur, for eksempel *å hoppe etter Wirkola* eller *en god-dag-mann-økseskaft-samtale* (Golden 2014: 36). Det krever spesialkunnskap eller eksplisitte forklaringer for å trenge gjennom slike metaforiske uttrykk.

Hvordan skal man arbeide med metaforer i undervisningen av flerspråklige elever? Et tips kan være å ta utgangspunkt i en begrepsmetafor og sammenlikne metaforiske uttrykk på tvers av språk. Man kan for eksempel sette opp begrepsmetaforen Å FORSTÅ ER Å SE på tavla og skrive ned så mange metaforiske uttrykk klassen i fellesskap kan komme på, både på norsk, engelsk og alle språkene som er representert. Ved å bevisstgjøre elevene på hvilke begrepsmetaforer som ligger bak de metaforiske uttrykkene, vil elevene kunne bruke sin bakgrunnskunnskap og sine begreper fra førstespråket til å systematisere metaforiske uttrykk på norsk. Der elevene kjenner igjen begrepene fra førstespråket, trenger de nye språklige merkelapper. Andre ganger trengs kanskje grundigere forklaringer. Øvelser som den som er beskrevet over kan gi læreren nyttig informasjon om hvilke begrepsmetaforer elevene har, og hvilke som må bygges opp.

Hva vil det si å kunne et ord?

Ordlæring er en prosess, og det er vanskelig å avgjøre når man faktisk kan et ord. Å kunne et ord innebærer både å gjenkjenne ordet, knytte et innhold til det, kunne bruke det og forklare det. Golden (2014:70-71) deler ordkunnskap inn i formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk ordkunnskap. *Formell* ordkunnskap innebærer kunnskap om hvordan ordet uttales eller høres ut, hvordan det staves og hvilke bøyninger, avledninger og sammensetninger som kan dannes av ordet. For eksempel består adjektivet *fornybare* av kjernen *forny*, avledningen *-bar* og bøyningsendelsen *-e* som markerer flertall. Adjektivet *fornybar* er altså avledet av verbet *fornye*. Å danne substantiv eller adjektiv av verb kalles nominalisering. Andre eksempler på nominaliseringer har vi i ord som *vurdering* og *bevegelse*, der vi ved hjelp av avledningene *-ing* og *-else* kan omdanne verbene *vurdere* og *bevege* til substantiv. Videre har vi *syntaktisk* ordkunnskap. Det innebærer blant annet at man vet hvordan man skal plassere ordet riktig i en setning og hvilke andre ledd som kreves når man bruker ordet (f.eks. transitive/intransitive verb). Så er det selvfølgelig avgjørende å ha *semantisk* kunnskap, altså å kjenne til ulike betydninger av ordet. Herunder kommer homografer, polysemer, synonymer og antonymer, og man må kunne klassifisere ordet i relasjon til andre ord. For eksempel er *eple*, *pære* og *banan* underordnet *frukt* (de er hyponymer til *frukt*). For å kunne et ord, bør man også vite i hvilke sammenhenger ordet brukes, såkalt *pragmatisk* kunnskap. Er ordet et dagligdags ord eller et fagord? Er det et slangord eller kan det brukes i formelle sammenhenger? Har ordet noen negative assosiasjoner knyttet til seg? Rommetveit (1972) hevder at ord ikke innehar en bestemt mening, men heller et «meningspotensial» som «varierer etter kommunikasjonssituasjonen det inngår i» (i Wold 2008: 201). Ordlæring er altså en kontinuerlig prosess der nye aspekter ved ord hele tiden kan åpenbare seg. «[Å] bruke og forstå ord er [...] noe man behersker i ulike grader og på ulike måter» (Wold 2008:200).

Golden (2014: 140-142) deler ordlæringsprosessen inn i tre delprosesser: *Forståelsesprosessen*, *lagringsprosessen* og *gjenfinningsprosessen*. I *forståelsesprosessen* får vi input, altså vi hører eller leser ordet, og vi må knytte ordets form til et innhold. I neste fase *lagres* formen på ordet sammen med den *semantiske*, *strukturelle* (bøynings- og avledningsmuligheter, syntaktiske funksjoner) og *pragmatiske* informasjonen vi har fått om ordet. Dette danner *assosiasjonsporter* til ordet. I tillegg lagres informasjon om situasjonen da vi møtte ordet. Hvis elevene har lært nye ord gjennom et undervisningsopplegg ute i skogen, vil minner fra skogsturen lagres i hjernen sammen med ordet. Hvis alle sansene ble brukt da man møtte ordet, vil visuelle erfaringer, samt lukt, lyder og følelser (både fysisk og psykisk) kunne knyttes til ordet. Den siste fasen i ordlæringsprosessen er *gjenfinningsprosessen*. For å kunne bruke ordet må man finne det igjen sammen med den relevante informasjonen det er lagret sammen med. Jo flere sammenhenger man har møtt ordet i, jo flere assosiasjoner får man til ordet og jo større sannsynlighet er det for at man finner det igjen senere. Dette er altså et godt argument for å arbeide grundig og systematisk med mange ulike typer ordforrådsoppgaver, og for å la elevene få mulighet til å ta i bruk alle sanser når de møter nye ord. «Hvis det er mange koblinger eller porter til ordet, er det større sjanser for at det blir aktivert en port som fører inn til ordet» (Golden 2014:142).

Hvordan arbeide med ordforråd?

Det er som nevnt viktig å bruke varierte undervisningsmetoder og tilnæringsmåter slik at elevene får bred erfaring med ordene og deres bruksområde. Man husker bedre det man har flere ulike assosiasjoner til. Det finnes mange gode metoder for arbeid med ordforråd, men metodene må selvsagt tilpasses elevenes alder og språkutvikling i norsk. Nedenfor presenteres noen prinsipper som bør ligge til grunn for godt ordforrådsarbeid.

Direkte og indirekte ordforrådsinnlæring

Det er viktig å legge til rette for både bredde og dybde i ordforrådsinnlæringen. Ordforrådet utvikler seg sterkt gjennom hele skoleløpet. Elever som er sent ankomne i norsk skole vil derfor ha svært mye å ta igjen for å få et like stort ordforråd som jevnaldrende som har lært norsk hele livet. Selv om ordlæringsprosessen er kompleks, og det kan ta lang tid å lære seg et ord fullt ut, sier det seg selv at man ikke kan jobbe like grundig og eksplisitt med alle ord. Andrespråksinnlærere trenger både direkte og indirekte ordinnlæring (Kulbrandstad 2008, Wold 2008, Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013). Indirekte ordinnlæring kan for eksempel skje ved at elevene leser en tekst, ser en film eller møter nye ord i en sosial sammenheng (i samtale med medelever, på et verksted, på butikken, ute i skogen e.l.). Den direkte ordinnlæringen kan ha mange ulike former, for eksempel at ordet blir presentert i en kontekst, elevene utforsker begrepsinnholdet og arbeider med å skrive ordet i ulike kontekster. Ved hjelp av indirekte ordforrådsinnlæring får elevene bredde i ordforrådet sitt, mens direkte ordinnlæring er viktig for at elevene skal utvikle dybde i ordforrådet, noe som er avgjørende for å kunne forstå og uttrykke seg presist i skolefagene. Det er dessuten avdekket en klar sammenheng mellom utvikling av leseferdighet og systematisk arbeid med ordforråd. Men «[h]vis arbeidet skal ha effekt, må det være systematisk og langvarig, og effekten er avhengig av at instruksjonen er eksplisitt og grundig» (Bjerkan, Monsrud og Thurmann Moe 2013:135). Også den indirekte ordinnlæringen kan være planlagt fra lærerens side ved at det skapes og legges til rette for «språkstimulerende kommunikasjon». En språkstimulerende kommunikasjon er «*interaksjon* mellom en som skal lære [språk] og en som allerede kan det bedre. Den som skal lære språk, må trekkes inn i

kommunikasjonen på målspråket på en eller annen måte. Det er ikke tilstrekkelig å være fysisk til stede og «utsettes» for språket» (Wold 2008:209).

Muntlig interaksjon er viktig for ordinnlæringen

For å kunne minske gapet det ofte er i ordforrådet mellom andrespråkinnlærere og elever med norsk som førstespråk, er det avgjørende at andrespråkselevne får rike muligheter til å delta i samtaler der de både kan lytte og bruke språket. Det er imidlertid ofte slik at mange elever som holder på å lære seg norsk, har begrensede muligheter til å delta i fagsamtaler på norsk (se for eksempel Grimstad 2012). Gjennom deltakelse i muntlig interaksjon får elevene gode muligheter til både indirekte og direkte ordforrådsinnlæring. Når det gjelder indirekte ordforrådsinnlæring, kan det være lettere å forstå nye ord når man møter dem muntlig enn skriftlig. Det muntlige språket kan ofte være mer kontekstualisert enn det skriftlige, og hvis samtaleemnet tillater det, kan ord konkretiseres ved hjelp av gester og mimikk. Kroppsspråket kan også vise at man ikke forstår hva motparten sier, noe som kan føre til at vanskelige ord blir omformulert eller forklart. I direkte ordforrådsundervisning vil arbeid med varierte muntlige aktiviteter kunne bidra til at elevene møter ordet i mange ulike sammenhenger og bruker dem på ulike måter selv. Det kan også gi elevene mange assosiasjoner til nye ord, slik at det er lettere å finne tilbake til dem igjen senere.

Hva slags typer samtaler elevene er med i, kan imidlertid være avgjørende for utviklingen av ordforrådet. Den tradisjonelle lærerstyrte klassesamtalen (spørsmål – svar – respons) vil for eksempel ikke gi alle elever like gode muligheter til å snakke som par- og gruppesamtaler. I tillegg til at alle får mer taletid i mindre grupper, er terskelen ofte også lavere for å spørre om betydningen av et ord. På den andre side gir en lærerstyrt klassesamtale læreren mulighet til å stille åpne spørsmål som inviterer til variert ordforrådsbruk. Det er imidlertid viktig at klassesamtalen er en samtale der alle elever deltar, ikke bare lærer og enkeltelever.

Konkretiseringer og felles opplevelser

Å ta med elevene på **felles opplevelser** som en tur i skogen eller butikken, på teaterforestilling eller museumsbesøk gir gode muligheter til muntlig interaksjon, og det er lettere å lære nye ord når de er knyttet til egne erfaringer. Man har også rike muligheter til å arbeide med nye ord og begreper mens elevene holder på med faglige aktiviteter (f.eks. i kroppsøving, kunst- og håndverk, på skolekjøkkenet, i et verksted eller under et forsøk i naturfag⁴). På den måten blir ordene knyttet til en kontekst, og det er lettere å snakke om noe man har sett, opplevd eller gjort enn noe man ikke har noe forhold til. Samtidig vil felles erfaringer bidra til at elevene knytter alle sanser til ordene de lærer og lettere kan finne tilbake til dem senere. Om man ikke har mulighet til å ta med elever på felles aktiviteter, er det uansett viktig med **konkretiseringer**. Man kan for eksempel ta med objekter inn i klasserommet, vise bilder, illustrasjoner eller filmsnutter. Mange læreverker har gode nettressurser der viktige fagbegreper blir konkretisert med interaktive illustrasjoner. Konkretiseringer gir elevene støtte i ordinnlæringen og gjør at man kan arbeide med begreper og ord parallelt.

⁴ Jf. Gibbons 2002

Ta utgangspunkt i elevenes forkunnskaper

Ifølge Vygotskys (1978:86) grunnleggende pedagogiske prinsipp om «den nærmeste utviklingssonen» foregår den beste læringen om undervisningen er forståelig og litt over elevens nåværende nivå, slik at eleven får mulighet til videreutvikling. For at ordforrådsundervisningen skal være forståelig for elevene, er det viktig å ta utgangspunkt i noe som allerede er kjent for dem. Pauline Gibbons (2002) beskriver et undervisningsopplegg i naturfag på mellomtrinnet der temaet er magnetisme. Elevene skal blant annet lære ordene *tiltrekke* og *frastøte*. Undervisningen starter med at elevene gjør et praktisk forsøk der de undersøker hvilke objekter magnetene trekker til seg og ikke. De sitter i grupper og blir bedt om å forklare hverandre hva som skjer. I denne fasen har ikke elevene blitt introdusert for fagordene ennå. De bruker sine egne ord og uttrykk, slik som *setter seg fast* og *slipper taket*. I neste fase introduserer læreren fagordene for elevene gjennom å knytte dem til elevenes erfaringer med magnetene. Hun sier for eksempel at hun skal gi dem et annet ord for *å slippe taket*, nemlig *støte fra*. Etter at læreren har introdusert fagordene, blir elevene utfordret til å fortelle resten av klassen hva de oppdaget i forsøket. Da støtter læreren dem gjennom redegjørelsene og hjelper dem med å formulere seg på fagspråket. Etter at ordene er brukt muntlig i en kjent kontekst, blir elevene bedt om å skrive om forsøket i en logg. Da bruker elevene de nye ordene skriftlig. (Gibbons 2002: 42-49).

Det er imidlertid ikke alltid ordene man skal lære, er like konkrete som verbene i Gibbons eksempel. I slike tilfeller kan bilder og filmsekvenser fungere for å sette nye ord inn i en kontekst. Lærebøker har mange gode bilder som man kan bruke som utgangspunkt for arbeid med nye ord og begreper. Men man kan også finne andre bilder eller bruke korte, relevante filmsnutter. Et bilde som er mye brukt i forbindelse med den franske revolusjonen, er *La Liberté guidant le peuple* av Eugène Delacroix (1830). Slike bilder kan være fine utgangspunkt for arbeid med nye ord og begreper.



Elevene kan samtale i små grupper om hva de tenker på når de ser bildet. Da kan for eksempel ord som *kvinne*, *død*, *pistol*, *flagg*, *gevær*, *våpen*, *frihet*, *sint*, *røyk* komme fram. Elevene noterer ned alt de kommer på mens de snakker sammen. Arbeid med forkunnskaper bør skje på det språket eleven kan best. Derfor er det en fordel at elever med samme førstespråk sitter sammen og/eller tospråklig lærer deltar i denne sekvensen. Etter at elevene har fått mulighet til å hente fram sine forkunnskaper i små grupper, kan man i hel klasse samle alle ord og uttrykk elevene har kommet fram til for eksempel ved hjelp av gule lapper eller ved at man skriver inn i en felles elektronisk plattform. Videre kan elevene sitte gruppevis og prøve å sortere alle ord og uttrykk som har kommet fram. Hva tror dere hører sammen? Hva betyr nesten det samme? Med utgangspunkt i ordene elevene har sortert kan nye fagbegreper introduseres i kontekst. I begge eksemplene over tar ordforrådsundervisningen utgangspunkt i ord elevene allerede kan. Dessuten presenteres nye ord i en kontekst, slik at det er større sannsynlighet for at elevene får en dypere forståelse av ordene.

Utnytt elevenes samlede språkkompetanse

Å ta utgangspunkt i noe kjent vil også innebære å bruke de språklige ressursene elevene har fra før. Har man tospråklige lærere, bør disse delta i ordforrådsarbeidet. Den tospråklige læreren vil blant annet kunne finne ut om eleven har begreper og ord på plass i førstespråket, slik at arbeidet består av å lære nye ord, eller om de i tillegg må tilegne seg nye begreper.

Dersom man har elever i klassen som forstår lite eller ikke noe norsk og man ikke har en tospråklig lærer, kan det være en god ressurs å benytte den totale språkkompetansen klassen har. Er det flere elever i klassen som snakker samme språk? I så fall kan disse få mulighet til å arbeide i grupper og benytte seg av førstespråket eller andre språk de har til felles, for eksempel engelsk, fransk, spansk, russisk, arabisk. Det kan også være nyttig å benytte seg av digitale ordlister som [Lexin](#), [Bildetema](#)⁵, [Flerspråklige verb](#)⁶ eller [matematikkbegreper](#). Dette er gode flerspråklige ressurser dersom en elev ikke har fellesspråk med noen andre i klassen.

Tenk gjennom gruppesammensetning avhengig av målet med aktiviteten

Hvordan grupper er satt sammen, kan være avgjørende for læringsutbyttet. Elever utvikler ordforrådet best når de kommuniserer med noen som kan språket bedre enn dem (Wold 2008:209), og læreren bør derfor legge til rette for slik kommunikasjon. Hvis målet for andrespråkselevne for eksempel er å utvikle bredde i ordforrådet, er det viktig at læreren setter elever med lite utviklet ordforråd sammen med elever med godt utviklet ordforråd. Så lenge læreren legger til rette for arbeid med ord og begreper i gruppene, kan en slik gruppesammensetning være svært lærerik for alle. Elever med godt utviklet ordforråd kan forklare elever med mindre utviklet ordforråd nye ord. Elever som må forklare ord for andre elever, trenes til å bruke sine egne ord. Dette kan hjelpe dem å få en dypere forståelse av ordene, og til å uttrykke seg mer presist. Hvis målet er å benytte elevenes totale språkkunnskap for å få fram forkunnskapene deres, er det hensiktsmessig å sette elever som snakker samme førstespråk sammen. Da kan de bruke førstespråket som ressurs. En slik gruppesammensetning kan også være nyttig for å utvikle dybdekunnskap om ord.

Utvikle bevissthet om ords oppbygning

Å lære om ords oppbygning og ulike former for avledninger (morfologi), har vist seg å være nyttig for andrespråksinnlæreres læring av nye avledede ord (Nagy 2006:61). Et eksempel på en aktivitet som kan være med på å øke elevens morfologiske bevissthet kan være å presentere dem for ord med samme avledning, f.eks. uheldig, ulykke, upresis, uverdige, og be elevene finne avledningen og i felleskap med andre diskutere seg fram til hvordan avledningen *u-* forandrer betydningen av ordene. Man kan også arbeide med nominaliseringer som *kjøre – kjøring*, *spise – spising*, *vurdere – vurdering* og bruke dem i ulike setninger, og på den måten se at ordene har skiftet ordklasse.

Samarbeid mellom lærere kan sikre systematisk ordforrådsarbeid

For å minske gapet i ordforråd mellom elever som har gått hele sitt skoleløp i norsk skole og elever som har kort tid i norsk skole, trengs det mer enn noen få timer særskilt norsk i uka. Det er viktig at alle lærere vier ordforrådet ekstra oppmerksomhet i undervisningen og eksplisitt løfter fram

⁵ Bildetema er en flerspråklig bildeordbok med illustrasjoner, tekst, lyd og animasjoner på en rekke språk.

⁶ Flerspråklige verb er en nettressurs som inneholder lydfiler, filmer og setninger med ulike verb på mange ulike språk.

fagspesifikke ord og ord elevene møter på tvers av fag. For å kunne tilpasse undervisningen for elever som har et manglende ordforråd i norsk, er det viktig med samarbeid mellom lærere. Et samarbeid mellom faglærere, lærere i særskilt norsk og tospråklige lærere er ideelt (beskrevet i Bøyesen 2008). På skoler der dette ikke er mulig, er det uansett viktig med samarbeid mellom flere lærere som underviser de samme elevene. Lærere på tvers av fag kan sette seg sammen og velge ut et antall ord som de ønsker å jobbe ekstra med i en periode. På den måten møter elevene ordene igjen i flere fag og på ulike måter. Dette øker sjansene for at ordene blir en del av elevenes aktive ordforråd. Det kan også være nyttig med samarbeid mellom lærere som underviser i samme fag for å finne fram til hvilke ord som er sentrale for å forstå og uttrykke seg i faget. At faglærere enes om sentrale ord innenfor hvert tema, kan sikre at utvalget av ord er nøye gjennomtenkt.

Eksempler på systematisk metodisk arbeid

Å tilegne seg et godt ordforråd er en lang og kompleks prosess. Arbeid med innlæring av begreper og ord i skolen bør derfor være grundig, systematisk og variert. Nedenfor presenteres to eksempler på metoder der det arbeides med ordforråd på tvers av fag. Sentralt i begge metodene er et tett samarbeid mellom lærere, og at elevene møter de samme ordene i ulike fag og sammenhenger.

Word Generation og Språkverksted

Word Generation er et amerikansk forskningsbasert program som har som mål å utvikle elevers fagspråk og argumentasjonsferdigheter. Ressursen ligger åpen på nett og inneholder 72 korte ukesopplegg sentrert rundt et samfunnsaktuelt tema som antas å være interessant for unge i dag. Til hvert tema er det laget 15-20 minutters aktiviteter i fagene engelsk, naturfag, samfunnsfag og matematikk. Under hvert tema er det plukket ut fem tverrfaglige ord som elevene møter i alle fagene. Elevene leser, drøfter, debatterer og skriver om alle de ukentlige temaene ved hjelp av ordforrådet de nettopp har lært. Eksempler på tverrfaglige ord fra ett av temaene er *whereas*, *capable*, *ongoing*, *compatible* og *notion*.⁷ Metoden er mye brukt i USA, og har vist god effekt – spesielt for andrespråksinnlærere med relativt god kompetanse i engelsk. For elever med svake ferdigheter i engelsk antok man at undervisningen ikke var grundig og intensiv nok. En annen årsak kan være at de utvalgte ordene var for avanserte (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013:151). Deler av programmet er oversatt til norsk og prøvd ut i Norge. Foreløpige resultater fra en utprøving (pr. 2013) hadde en positiv effekt på elevenes ordlæring og bevissthet om nye ord. I tillegg ble lærernes bevissthet om ordforrådets betydning også styrket (Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe 2013: 150).

Word Generation-programmet kan av noen kanskje oppfattes som omfattende og tidkrevende, og enkelte skoler har laget sine egne Språkverksteder inspirert av det amerikanske programmet. På Hagaløkka skole i Asker har alle klasser fra 1. til 7. trinn Språkverksted to ganger i året. Denne metoden kommer i tillegg til det vanlige arbeidet med ordforråd som foregår både indirekte og direkte gjennom hele skoleåret. I språkverkstedet jobber de grundig med noen ord i en seksukersperiode. Disse ordene er nøye utvalgt av lærere på trinnet og skal være tverrfaglige og læringsstøttende allmennord som vil gå igjen i mange fag gjennom skoletiden, f.eks. *tolke*, *drøfte*, *strategi*, *ressurs*. Målet er å utvikle elevenes ordforråd og hjelpe dem til å uttrykke seg faglig.

⁷ <http://wordgen.serpmedia.org/weekly.html>

Arbeidsmåten er den samme for alle ordene: idémyldring med læringspartner, felles tankekart, prøve å definere ordet med læringspartner, utarbeide en felles definisjon i klassen, jobbe med ordets form, innhold og bruk ved hjelp av et fast skjema og etterarbeid i form av lese- og skriveoppgaver eller muntlige oppgaver. Denne grundige muntlige arbeidsmåten inkluderer alle elever i klassen, og kan bidra til god språkutvikling for alle uavhengig av morsmål. [Les mer](#) og [se film](#) om Språkverksted på Hagaløkka.

Ordbank og trekantsamarbeid

På Gautesete skole i Stavanger har man et trekantsamarbeid om ordforrådsutvidelse på hele barnetrinnet. Trekantsarbeidet forgår mellom tospråklig lærer, lærer i grunnleggende norsk og faglærer. Skoleåret er delt inn i seks temaperioder på seks uker hver. Til hvert tema lages en ordbank med fagord og andre ord lærerne i trekantsamarbeidet tror vil være vanskelige. Lærerne velger ordene i felleskap. De fire første ukene av temaperioden blir elevene ukentlig introdusert for fem nye ord. Ordene skrives på lekseplanen til elevene, også på førstespråket, noe som gjør det mulig for alle å arbeide med ordforrådet hjemme.

Filmen «Trekantsamarbeid og ordbank» eksemplifiserer hvordan det arbeides med ordene på 6. trinn. Tospråklig lærer gir først en innføring i nytt tema, og elevene får ordbankordene på førstespråket. Læreren i grunnleggende norsk går så gjennom de samme ordene på norsk. I timen med grunnleggende norsk bruker hun tankekart i en felles gjennomgang av noen av ordene. Senere, i samme time, har elevene stasjonsundervisning der de løser oppgaver knyttet til ordbankordene i mindre grupper. Alt dette skjer i forkant av gjennomgangen i hel klasse. Faglæreren bruker så ordbankordene til å strukturere gjennomgangen av teksten i samfunnsfagstimen for hele klassen. Etter hvert tema blir det kartlagt om alle elevene har forstått ordene og begrepene de har hatt i perioden. Lærerne vil blant annet at elevene skal kunne bruke ordbankordene muntlig og skriftlig i en faglig sammenheng. For en grundigere presentasjon av trekantsamarbeidet med teoretisk forankring, se Bøyesen (2008). Se film om trekantsamarbeid på Gautesete [her](#).

Metaspråklig bevissthet - ordlæringsstrategier

Målet med ordforrådsundervisning må være å gi elevene noen redskaper som de etter hvert kan bruke på egen hånd når de skal lære seg nye ord. Ved å delta i systematisk undervisning med varierte, planlagte ordforrådsaktiviteter, lærer elevene seg prinsipper for hvordan de kan tilegne seg nye ord. Dette kan bidra til å utvikle deres metalingvistiske oppmerksomhet, altså bevissthet om sin egen ordlæring, sine språklæringsstrategier. For eksempel vil det å ha jobbet systematisk med å hente fram forkunnskaper forhåpentligvis bli en naturlig strategi når elevene møter nye ord på egen hånd. Elever med høy metalingvistisk bevissthet har mange gode strategier for å utvide ordforrådet sitt. Noen lager for eksempel sine egne ordbøker der de skriver ned ord de ikke forstår. Deretter jobber de aktivt med å finne sine egne definisjoner. Det kan de gjøre ved å samtale med noen, slå opp i en ordbok eller bare ved å slutte seg til betydningen ut fra sammenhenger de har hørt ordet i. De kan ha lært strategier for å «plukke ord» fra hverandre for å bli bevisste på ords oppbygning, og de kan ha jobbet med begrepsmetaforer, sammenlignet ord og uttrykk på norsk med førstespråket og en rekke andre strategier. Jo flere ordlæringsstrategier elevene har erfaring med, jo flere aspekter

ved ordet kan de arbeide med. Det kan gjøre at ordet gir dem mange assosiasjoner, noe som øker sannsynligheten for å huske ordet senere. Systematisk ordforrådsarbeid i skolen bidrar til å lage et støttende stillas rundt eleven gjennom hele skoleløpet, men målet må være at eleven etter endt skolegang har tilegnet seg så mange ordlæringsstrategier at de mestrer å tilegne seg nye ord på egenhånd.

Litteratur:

Askeland, Norunn 2006. Metaforar i fagtekstar og lærebøker. Pedagogiske og kulturelle utfordringar. I E. Maagerø og E.S. Tønnesen (red.). *Å lese i alle fag*. Universitetsforlaget, 88-108.

Bjerkan, Kirsten Meyer, May-Britt Monsrud og Anne Cathrine Thurmann-Moe 2013. *Ordforråd hos flerspråklige barn: Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. Gyldendal Akademisk.

Bøyesen, Liv 2008. Systematisk lærersamarbeid om fagopplæring og lese- og skriveopplæring. I S. Aamodt og A.M. Hauge (red.). *Familielæring og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget, 155-175.

Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*, Heinemann.

Golden, Anne 1984. Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I E. Ryen og A. Hvenekilde (red.). «*Kan jeg få ordene dine, lærer?*». *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning m.m.* Cappelen, 170-175.

Golden, Anne 2005. Metaforbevissthet – et verktøy for å øke forståelsen? *Norsklæreren*, 2005, nr. 3, 35-38, Landslaget for norskundervisning (LNU).

Golden, Anne 2014. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. 4. utgave. Gyldendal akademisk.

Golden, Anne og Anne Hvenekilde 1995. Prosjektet «Lærebokspråk» - arbeid med ordforråd. I L. I. Bjørkavåg, A. Hvenekilde og E. Ryen (red.). «*Men hva betyr det, lærer?*» *Norsk som andrespråk – Fagdidaktiske bidrag*. Cappelen, 276-295.

Grimstad, Birgitte Fondevik 2012. Flerspråklige elever og aktivitetene i klasserommet. *NOA norsk som andrespråk*, 2012, årg. 28, nr 2, 23-48.

Hannisdal, Merete og John Haugan 2008. *Eureka 10, Naturfag for ungdomstrinnet*. Gyldendal

Kulbrandstad, Lise Iversen 2008. *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.

Nagy, William 2006. Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. I Wagner, R. K. et. al. (red.). *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. Guilford Press, 52-77.

Vygotsky, Lev 1978: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. Cambridge, MA

Wold, Astri Heen 2008. Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (red). *Med språklige minoriteter i klassen: Språklige og faglige utfordringer*. Cappelen akademisk, 195-221.