

Flerspråklige fortellinger

- en ressurs for indirekte ordlæring i første- og andrespråk

av Sunil Loona

Innenfor forskning om vokubularutvikling i andrespråket skilles det ofte mellom direkte og indirekte ordlæring. Direkte ordlæring dreier seg om en bevisst og planlagt læring av ukjente ord. Indirekte ordlæring forekommer derimot når ord læres som en bieffekt av aktiviteter som ikke er rettet mot ordlæring. Dette kan skje for eksempel når en leser en tekst, ser en film eller møter nye ord i en sosial sammenheng. Bare en liten del av vokabularet læres gjennom direkte ordlæring. (Omtrent alle de ordene som barn i førskolealder lærer, har de lært uten norn form for eksplisitt forklaring eller opplæring fra voksne i deres språkmiljø). Følgelig vil en styrking av flerspråklige elevers evne til indirekte ordlæring kunne bidra til både et rikere ordforråd og en bedre språk- og leseforståelse hos elevgruppen.

Vi på NAFO har i de siste årene lagt ut flere flerspråklige audiovisuelle læringsressurser på nettsiden Tema Morsmål. Noen av disse, slik som Flerspråklige verb og Flerspråklige fortellinger, egner seg til indirekte ordlæring. I denne artikkelen vil vi fokusere på nettressursen Flerspråklige fortellinger og foreslå hvordan fortellingene kan brukes til å styrke ordlæring hos elever med flerspråklig bakgrunn.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

Artikkelen er tredelt. I den første delen av artikkelen refererer vi til undersøkelser som viser at flerspråklige elever i liten grad lærer ord som ikke eksplisitt gjennomgås i klassen, og drøfter mulige årsaker til dette. I den andre delen av artikkelen gjennomgår vi forskning om ulike metoder for å fremme indirekte ordlæring, med særlig vekt på bruk av audiovisuelt materiell, teksting av videofilmer og tospråklige ordlister. I den tredje og siste delen av artikkelen, foreslår vi hvordan en kan føre en samtale med elevene om fortellingene innhold og bruke tospråklige ordlister til ordlæring. Dette med utgangspunkt i den arabiske fortellingen om "Den rike mannen og bonden". Hver av artikkelens tre deler kan leses uavhengig av hverandre.

Stor takk til Else Ryen, førsteamanuensis ved NAFO, for at hun har tatt seg tid til å lese artikkelen. Hun har gitt meg mange gode innspill til forbedringer av både innhold og struktur i artikkelen.

Minoritetselever lærer i mindre grad ord som ikke eksplisitt gjennomgås i klassen

Det har i de siste årene blitt gjennomført to prosjekter der effekten av systematisk ordlæring hos minoritetsspråklige elever har vært undersøkt (Scheving 2012, Heller 2014). Begge prosjektene omfattet elever som gikk i ordinære klasser på sine skoler – henholdsvis i en 2. klasse på Haga skole i Sande kommune og i en 4. klasse, i en såkalt "flerkulturell" skole, sannsynligvis i Oslo. Det gjaldt med andre ord elever som fikk all sin opplæring på norsk, og som ikke hadde morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring å støtte seg til ved læring av ukjente ord.



Foto: Sunil Loona

Schevings undersøkelse omfattet 8 barn med minoritetsspråklige bakgrunn og 15 barn med norskspråklig bakgrunn. Hellers utvalg besto av 21 elever med norsk som morsmål, og 23 minoritetsspråklige elever med et annet morsmål enn norsk. Rent metodisk brukte begge prosjekter samme framgangsmåte for å undersøke ordlæring hos elevene. Førte ord ble valgt ut fra klassenes læreplan/fagplanene på trinnet. Halvparten av ordene (øveord) ble gjennomgått i klassen, mens det ikke ble arbeidet spesielt med den andre halvparten av ordene (kontrollord). Elevene møtte likevel kontrollordene i tekster og i andre undervisningsammenhenger.

I Schevings prosjekt ble øveordene behandlet etter en undervisningsmodell der gode

arbeidsvaner, visuell fremstilling og dialog mellom lærer og elever ble vektlagt. Undervisningsopplegget, som ble kalt "ordtimen", varte i 30 til 40 minutter og ble gjennomført hver dag i seks uker. I Hellers prosjekt ble Parsons begrepsmodell (Parson mfl. 2005) valgt som metode for innlæring av øveordene. Dette er en modell der øveordenes form, innhold og bruk gjennomgås systematisk sammen med elevene. Det ble holdt tre økter ukentlig over en periode på syv uker. I begge prosjektene ble alle elevene prøvd med pre- og posttester på både øvingsord og kontrollord. Dette for å vurdere effekten av ordlæringsopplegget og for å sammenligne effekten av opplegget på henholdsvis minoritetsspråklige- og majoritetsspråklige elever.

Resultatene fra Schevings undersøkelse viste at de minoritetsspråklige elevene lærte 24 prosent av ordene på øvingsordlisten og 16 prosent av ordene på kontrollordlisten, mens tilsvarende tall for de majoritetsspråklige elevene var hhv. 28 og 23 prosent. Hellers undersøkelse viste lignende resultater som Schevings undersøkelse. Minoritetselevne hadde en markert framgang på øvingsordene, men mindre framgang på kontrollordene. Sammenlignet med majoritetselevne viste de minoritetsspråklige elevene signifikant svakere resultater både på øvingsordlisten og kontrollordlisten.



Foto: Sunil Loona

Resultatene fra begge undersøkelser kan etter min mening sammenfattes slik: Minoritetselever profitterer på direkte og eksplisitt opplæring av ord der ordenes form, mening og

bruk formidles til dem i klassen (øveord). De profitterer derimot i mindre grad når det ikke arbeides spesielt med ord som skal læres (kontrollord). Om de lykkes å lære slike ord, er det fordi de har forstått ordenes mening ut fra konteksten ordene forekom i. Når dette er tilfellet, har ordlæringen vært indirekte og implisitt. Scheving forklarer problemstillingen på følgende måte: «Minoritetsspråklige elever som har mindre erfaringer, allmennkunnskaper og ordkunnskaper kan ha et dårligere utgangspunkt for å tolke innhold i ord de møter, og har dermed mindre læringseffekt på ord som ikke læres mer konkret og bevisst». (Scheving 2012 s. 17)

Både Scheving og Heller konkluderte med at ordlæringsprosjektene deres var vellykkede. Heller sier blant annet følgende: «På bakgrunn av resultatene kan man med relativ sikkerhet si at elevene har profittert på denne formen for struktur, systematikk og intensitet i opplæringen. Dette fordi elevene har vist større læringseffekt på øveordene enn på kontrollordene».

I prosjektene beskrevet ovenfor, kan innlæring av øveord betraktes som direkte ordinnlæring, mens innlæring av kontrollord som indirekte ordinnlæring. Den nederlandske andrespråksforsker Jan Hulstijn (2003) definerer direkte ordinnlæring, eller «intentional vocabulary acquisition» som «enhver aktivitet rettet mot overføring av leksikalsk informasjon til minne». Det dreier seg med andre ord om en bevisst og planlagt læring av nye ord. Indirekte ordinnlæring eller «incidental vocabulary acquisition», definerer han derimot som «tilegnelsen av et ordforråd som er et biprodukt av enhver aktivitet som ikke er eksplisitt rettet mot ordlæring». Indirekte ordinnlæring dreier seg med andre ord, om læring av nye ord i kontekst i klasserommet eller i naturlige hverdagslige sammenhenger. Indirekte ordinnlæring kan for eksempel skje ved at elevene leser en tekst, ser en film eller møter nye ord i en sosial sammenheng.

Indirekte ordlæring dreier seg om tilegnelsen av et ordforråd som er et biprodukt av av enhver aktivitet som ikke er eksplisitt rettet mot ordlæring.

Hvorfor er indirekte ordlæring vanskelig for mange minoritetslever?

En kan med ganske stor sikkerhet si at årsaken til at minoritetslevnene i Scheving og Hellers prosjekter hadde mindre læringseffekt av ord som ikke ble eksplisitt gjennomgått i klassen, var at de ikke hadde et stort nok ordforråd på opplæringspråket, altså norsk. Følgelig kunne de bare i begrenset grad utlede mening av ukjente ord fra konteksten.

Forskning viser at det er først når andrespråkslever forstår betydningen av 95 % (helst 98 %) av ordene i en tekst at de kan klare gjette betydningen av ukjente ord fra konteksten. (Nation 2001, Laufer 2003). Ifølge Nation (2001) er det nødvendig å beherske ca. 2000 ordfamilier for å kunne føre en samtale på andrespråket og ca. 5000 ordfamilier for å lese avistekster på språket. (En ordfamilie er en gruppe av ord som er avledet av ett og samme ord. Ord som for eksempel «bestemme», «bestemmelse» og «bestemmende» er i samme ordfamilie selv om de ikke tilhører samme ordklasse).



Foto: no.wikipedia.org

**Forskning
viser at det er først
når andrespråkselever forstår
betydningen av 95 %
(helst 98 %) av ordene i en tekst
at de kan klare gjette betydningen
av ukjente ord fra konteksten.**

Indirekte ordlæring på andrespråket kan bli enda mer krevende for minoritetselever som har lite sosial kontakt med majoritetsspråklige elever i fritiden. Helt siden det såkalte Heidelberg-prosjektet ble gjennomført i Tyskland i 1976, har vi visst at språkstimulerende kommunikasjon på andrespråket er en kritisk faktor ved tilegnelse av språket. En språkstimulerende kommunikasjon er «interaksjon mellom en som skal lære [språk] og en som allerede kan det bedre» (Holum 2016). Heidelbergprosjektet kunne konstatere at det å ha en samboer som snakket tysk, hadde større læringseffekt på voksne innvandreres språkferdigheter enn klasseromsundervisning på språket (Klein & Dittmar 1979).



Foto: Sunil Loona

Kan interaksjon mellom norskspråklige- og minoritetsspråklige elever, for eksempel gjennom gruppearbeid i klasserommet, styrke innlæring av fagord hos minoritetselever? Randi Myklebust (2018) har nylig avsluttet en doktorgradsavhandling med tittelen «Muntlighet i det flerspråklige klasserommet – en studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassesetrinn». Hun fant at de flerspråklige elevene i tre av de fem gruppene hun observerte, deltok i asymmetriske samtaler og hadde beskjedne

posisjoner i sine grupper. I to av disse gruppene ble det praktisert samarbeidsløsninger som førte til at de flerspråklige elevene, som alle hadde store norskspråklige utfordringer, ble overlatt til seg selv. I de siste to gruppene fant Myklebust at samtalemønstrene var symmetriske, og at de flerspråklige elevene hadde sentrale roller i gruppeprosessene, dette åpenbart fordi de hadde bedre norskferdigheter enn de andre flerspråklige elever. Myklebust oppsummerer studiens funn på følgende måte:

«Det muntlige samspillet elevene imellom hadde svært få innslag av samfunnsfaglig innhold... Elevenes sparsommelige ferdigheter i å samtale om faglige temaer resulterte ikke bare i et magert læringsfellesskap, men førte også til at det ble et individuelt ansvar å løse de faglige spørsmålene. Denne situasjonen viste seg å være svært uheldig med hensyn til muligheter for læringsutbytte for de av elevene som også holdt på å lære norsk...». (Myklebust 2018 s. 262)



Myklebust mener at for å imøtekomme behovene hos både flerspråklige og enspråklige elever er det nødvendig å arbeide pedagogisk for å skape forbindelser mellom elevenes begrepsmessige forutsetninger og det faglige innholdet i gruppearbeid.

Det er også meget sannsynlig at elever som ikke får mulighet til å støtte seg til sitt morsmål i den første fasen av andrespråksopplæringen, får større vansker med ordlæring på språket. For en ting er helt klart – mens det er mulig for en lærer som underviser i andrespråk å fullstendig ignorere elevenes morsmål i sin undervisning, er det ikke mulig for elevene å gjøre det samme. Deres morsmål er uansett med i prosessen med ordlæring på andrespråket. (Blum-Kulka & Levenston 1983, Loona 1997).

Dette har sammenheng med hvordan ord og begreper representeres i minnesystemet hos mennesker som er tospråklige. Forskning i de siste årene har dannet grunnlag for følgende hypotese: Ord i hvert av de tospråkliges to språk lagres i separate leksikalske minnesystemer, mens begreper lagres i et abstrakt minnesystem som er felles for begge språk. For å vurdere ordforrådet til et tospråklig barn, er det derfor nødvendig å se på begge språkene (Ryen & Simonsen 2015).

I den første fasen av andrespråkopplæringen er alle elever svært avhengig av å danne ord-til-ord assosiasjoner mellom ukjente ord i andrespråket og ord i sitt førstespråk. I denne fasen av opplæringen er det naturlig for dem å søke å oversette ord fra andrespråket til morsmålet for så å danne seg en mening om ordets betydning.



Foto: Flickr.com

Dette er grunnen til at langt de fleste andrespråksinnlærere foretrekker å bruke tospråklige ordbøker som hjelpemiddel for å forstå betydningen av ukjente ord framfor enspråklige ordbøker på andrespråket (Nation 2003). Nation oppsummerer forskning som har sammenlignet effekten av ulike metoder for å formidle et ukjent ords mening på følgende måte:

Det er mange måter å formidle et ukjent ords mening. Disse inkluderer en definisjon på andrespråket, en demonstrasjon, et bilde, et diagram, et virkelig objekt, konteksten ordet brukes i, eller en oversettelse av ordet til førstespråket. Når det gjelder nøyaktigheten av å formidle mening, er ingen av disse måtene iboende bedre enn noen av de andre. Alt avhenger av det aktuelle ordet. Undersøkelser som sammenligner hvor effektive ulike

læringsmetoder er, konkluderer imidlertid alltid med at en oversettelse til førstespråket er den mest effektive metoden. (Lado, Baldwin & Lobo 1967, Mishima 1967, Laufer og Shmueli 1997). Dette sannsynligvis fordi L1-oversettelser vanligvis er klare, korte og kjente kvaliteter som er svært viktige i effektive definisjoner (McKeown 1993) (Nation 2003, s. 2, min oversettelse).

...mens det er mulig for en lærer som underviser i andrespråk å fullstendig ignorere elevenes morsmål i sin undervisning, er det ikke mulig for elevene å gjøre det samme.

Etter hvert som andrespråks elever tilegner seg flere ord på språket, forekommer et utviklingsmessig skifte i hvordan de oversetter mellom språkene sine. En lang rekke undersøkelser foretatt av psykolog Judith Kroll og hennes medarbeidere (Kroll & Sholl 1992, Kroll og Stewart 1994, Kroll & Sunderman, 2008) tydet på at forsøkspersonene som hadde mindre enn to års opplæring i andrespråket var avhengig av ord-til-ord assosiasjoner ved oversetting fra et språk til et annet. Forsøkspersonene som hadde mer enn to års opplæring brukte derimot en begrepsmessig representasjon av ordene.



Foto: Sunil Loona

Kroll og Stewart (1994) sier følgende om det asymmetriske styrkeforholdet som ofte finnes mellom ord og begreper i andrespråkselevs to språk:

...When a person acquires a second language, beyond very early childhood, there is already a strong link between the first language lexicon and conceptual memory. During early stages of second language learning, second language words are attached to this system of lexical links with the first language. As the individual becomes more proficient in the second language, direct conceptual links are also acquired. However the lexical links do not disappear when the conceptual links are established. The model also assumes that both lexical and conceptual links are bidirectional, but that they differ in strength. The lexical link from L2 to L1 is assumed to be stronger than the lexical link from L1 to L2 because L2 words were initially associated to L1. Likewise the link from L1 to conceptual memory is assumed to be stronger than the link from L2 to conceptual memory. (Kroll og Stewart 1994 s. 158)



Foto: Sunil Loona

I sitatet ovenfor hevder Kroll og Stewart (1994) at i den første fasen av andrespråksinnlæring fungerer førstespråket som et leksikalsk bindeledd mellom ord i andrespråket og ordenes begrepsmessige innhold. Etter hvert som individets ferdigheter i andrespråket blir bedre, dannes direkte forbindelser mellom ord og begreper også på andrespråket, men styrkeforholdet i forbindelsene mellom ord og begreper på L1 og L2 kan forbli ulikt. Dette mener de er en forklaring på hvorfor forskning konsekvent har vist at mennesker som er balansert tospråklige, oversetter hurtigere fra L2 til L1 enn fra L1 til L2. Oversettelse fra L2 til L1 utføres på leksikalsk basis, mens oversettelse fra L1 til L2 medieres av vårt begrepsminne.



Foto: Sunil Loona

Gablasovas (2015) undersøkelse om innlæring av fagord hos minoritetsspråklige elever ser ut til bekrefte Kroll og Stewarts hypotese om hvordan ord og begreper representeres i minnesystemet hos tospråklige. Hennes utvalg besto av 72 elever som hadde slovakisk som morsmål, og som gikk på to videregående skoler i England. Alle elevene hadde fått opplæring i engelsk som andrespråk i over tre år. De hadde relative gode kunnskaper i engelsk (nivå B2/C1 ifølge det felles europeiske rammeverket for språk). Elevene ble delt inn i to grupper og ble bedt om å høre og lese to fagtekster. En gruppe fikk høre og lese tekstene på morsmålet, slovakisk, og den andre gruppen på andrespråket, engelsk. Etterpå ble deltakerne testet for deres forståelse av tolv fagord som fantes i tekstene. Svarene ble vurdert i forhold til både feil i forståelsen av ordene og eventuelle utelatelser av viktige meningskomponenter. Gablasova fant at elevgruppen som hadde hørt og lest fagteksten på morsmålet, hadde en bedre forståelse av innholdet i fagordene enn elevgruppen som hadde blitt instruert på andrespråket. Deres forståelse av fagordene var preget av færre feil, og de hadde fått med seg flere meningskomponenter enn gruppen som hadde lest fagtekstene på andrespråket.



Foto: Sunil Loona

Hvorfor er indirekte ordlæring viktig?

Minoritets elever har utvilsomt behov for både struktur og systematikk i opplæringen, men i tillegg til den direkte og eksplisitte ordinnlæringen, bør deres evne og muligheter til indirekte ordinnlæring styrkes. Dette er de aller fleste fagfolk enig i. (Kulbrandstad 2008, Golden 2009, Wold 2008). Men hvorfor er indirekte ordlæring viktig? Gjennom forskning i USA er det blitt estimert at elever som får opplæring på sitt førstespråk, har ved utgangen av videregående opplæring et ordforråd som varierer fra rundt 40.000 ord til over 100.000 ord, avhengig av hvordan ordkunnskap defineres (Nagy og Andersen, 1984 s. 305). Selv om vi tar utgangspunkt i at elevene har et ordforråd på 40.000 ord ved utgangen av videregående opplæring, kan vi anslå at de har tilegnet seg ca. 3.000 ord per skoleår i snitt. Det er omtrent umulig for elever å lære så mange ord gjennom direkte ordinnlæring i klasserommet. Nagy og Herman (1987) finner at i et typisk klasserom dekkes ca. 300 ord i løpet av et skoleår.



Foto: Morsmal.no

SOMALI - NORSK
PERSISK - NORSK
TAMIL - NORSK
URDU - NORSK

Tallene som Nagy og hans medarbeidere presenterer, er basert på en konkret undersøkelse fra USA. Tallene kan likevel fortelle oss noe generelt om ordforrådsutvikling: De aller fleste ord vi har lært, uansett om det er på første- eller andrespråk, har vi lært gjennom indirekte ordlæring. Det vil si at ordlæringen har vært et biprodukt av aktiviteter som ikke bevisst har vært rettet mot læring av ord. I boka *Second Language Vocabulary Acquisition, A Rationale for Pedagogy*, som ble publisert for 20 år siden, hevdet andrespråksforskerne Coady og Huckin (1997) at bortsett fra de første par tusen høyfrekvente

ordene, var andrespråkets vokabular hovedsakelig tilegnet gjennom indirekte, implisitt ordlæring. Følgelig anbefalte de hyppig lesing av tekster som metode for å fremme vokabularutvikling i andrespråket. Anbefalingene deres var sterkt påvirket av lingvisten Stephen Krashens (1989) påstand om at frivillig lesing var den mest effektive måten for å skaffe seg et stort ordforråd på andrespråk og var typisk for mye forskning om indirekte ordinnlæring i 80- og 90-årene. Det ble hevdet at gjetting av ordenes mening fra kontekst var den viktigste mekanismen for indirekte ordlæring.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

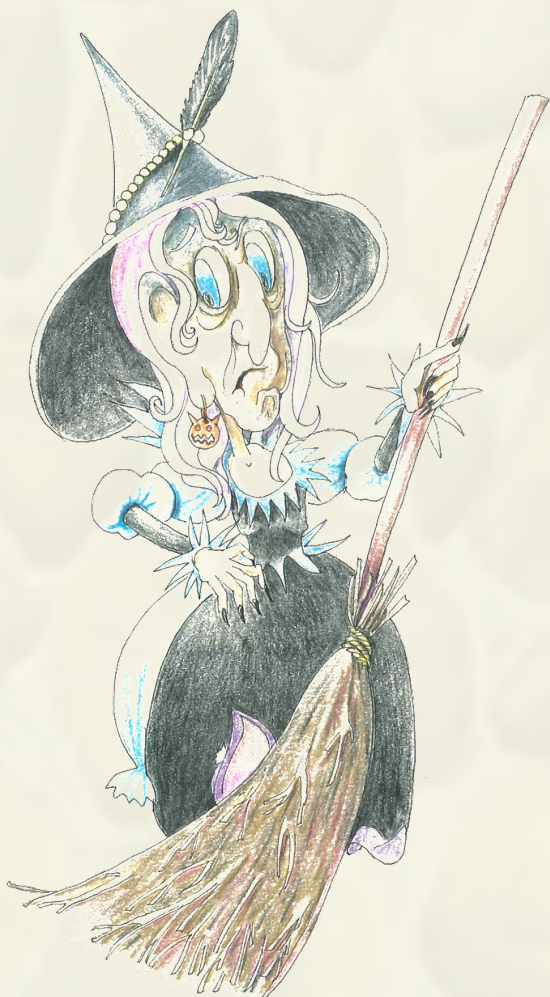
Senere års forskning har imidlertid gitt et mer realistisk og nyansert bilde av hvilken betydning lesing har for indirekte ordlæring. Ifølge Sok (2014) har forskning om indirekte ordlæring i de siste årene hovedsakelig dreid seg om tre typer undersøkelser. Aller først har det vært elevorienterte undersøkelser som har sett nærmere på hvordan og på hvilken måte ordlæring kan skje med minimal oppmerksomhet fra elevens side. Så har det vært metodeorienterte undersøkelser som har gransket virkningen av ulike type oppgaver, med mål om å finne fram til oppgaver som er mest effektive når det gjelder indirekte ordlæring. Og til slutt, har det vært pedagogisk orientert forskning som har prøvd å finne ut om det er pedagogiskesammenhenger som i særlig grad kan bidra til å fremme indirekte ordlæring.



Foto: Sunil Loona

På bakgrunn av sin gjennomgåelse av forskning om indirekte ordlæring konkluderer Sok med at det er behov for nyansering av både teori og metoder for indirekte ordlæring. Hun peker blant annet på følgende:

- Et overveldende flertall av indirekte ordinnlæringsundersøkelser har fokusert på lesing av skrevne tekster. På grunn av dette oppfatter enkelte forskere automatisk indirekte ordlæring som en bieffekt av lesing. Forskningsresultater viser imidlertid at indirekte ordinnlæring gjennom lesing er både langsom, uforutsigbar og utsatt for mange feil. Forskning foretatt av Nation (2001) og Laufer (2003) tyder på at elever burde kunne forstå betydningen av minst 95 % av ordene i en tekst på andrespråk for å kunne gjette betydningen av ukjente ord fra konteksten. For å oppnå dette nivået trengs et ordforråd på ca. 3000 høyfrekvente ord i språket.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

- Indirekte ordlæring på andrespråk må ta i betraktning to grunnleggende prinsipper for vokabularutvikling. For det første at engasjement fra elevenes side spiller en kritisk rolle i ordlæring. Her viser Sok til Laufer og Hjulstjins (2001) utprøving av sin Involvement Load Hypothesis – der de bruker et opplegg med "oppgavefremkalt engasjement" til å forutsi og forklare i hvilken grad elevene ville tilegne seg ukjente ord. Hypotesen er en motivasjon-kognitiv konstruksjon, som består av tre komponenter: behov, søk og evaluering. Behov, som er en motivasjonsdimensjon, beskriver elevenes behov, pålagt eller selvpålagt, for å fullføre oppgaven. 'Søk' er en kognitiv dimensjon av involvering, og beskriver ulike måter elevene aktivt forsøker å finne et ukjent ords mening, for eksempel ved å slå opp i ordbøker og ordlister eller gjennom nettsøk. Til slutt, evaluering, som også er en kognitiv dimensjon av involvering, og dreier seg om dybden av elevenes engasjement med ukjente ord. Om de er oppmerksomme på flere aspekter ved ord de møter, for eksempel et ords uttale, ortografi, grammatiske kategori, mening og dets semantiske relasjon til andre ord, vil sjansene for at ordet blir husket være større enn for eksempel bare ved gjetting av ordets mening fra kontekst.



Foto: Pixabay.com

- Det andre grunnleggende prinsipp for vokabularutvikling som indirekte ordlæring må ta i betraktning, er vokabularlærings inkrementelle karakter – det vil si at ord læres gjennom gjentatte eksponeringer av ordet. Nations (1990) gjennomgang av flere undersøkelser om ordforrådsutvikling hos andrespråkselever konkluderer med at alt fra 5 til 16 eksponeringer av et ord var nødvendig for å beherske ordets mening på en tilfredsstillende måte.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

- Direkte og indirekte ordinnlæring er ikke to konkurrerende metoder for vokabularutvikling i andrespråket, men bør heller supplere hverandre. Direkte ordinnlæring anbefales spesielt i tidlige stadier av læring, mens indirekte ordinnlæring anbefales som et middel til å konsolidere og styrke ordene som delvis er blitt lært.
- Indirekte ordlæring som forekommer ved å lytte til andrespråket, gjennom kommunikative samhandlinger med andre og gjennom nyere teknologier som datamedierte kommunikative portaler, har et stort potensiale for å utdype vår nåværende forståelse av indirekte ordlæring på andrespråk.

Selv om vi trenger mer kunnskap om mekanismer som ligger til grunn for indirekte ordlæring, er det ikke til tvil om at en slik form for ordlæring er viktig for andrespråkelever. Nagy, Herman og Anderson (1985) har rett når de hevder at direkte ordlæring alene ikke er nok til å gjøre andrespråkelever til selvstendige innlærere av ukjente ord på språket:

The number of words to be learned is too enormous to rely on word-by-word instruction. It follows that students must somehow become independent word learners. So far, attempts to design direct vocabulary instruction that generalizes, leading students to independently learn non-instructed words, have failed (Nagy, Herman & Anderson 1985, s. 343).

Bruk av audiovisuelt materiell, teksting av videoer og tospråklige ordlister i ordlæring

I denne delen av artikkelen oppsummerer vi noen viktige forskningsfunn vedrørende bruk av audiovisuelt materiell, teksting av videoer og tospråklige ordlister.

Flere forskere hevder at det muntlige språket egner seg bedre til indirekte ordlæring enn det skriftlige. (Nagy og Herman 1987). Det at flerspråklige fortellinger formidles muntlig, kan gjøre det lettere for elevene å lære ukjente ord i kontekst.



Foto: commons.wikimedia.org

Metoder for direkte og indirekte ordlæring kan supplere hverandre ved for eksempel å utarbeide ordlister med nøkkelordene fra en fortelling. Før- og etterarbeid med nøkkelordene kan brukes til dybdelæring av ordene. Samtidig kan det utarbeides oppgaver som innebærer at elevene må aktivt søke ordenes mening. I nyere forskning er det generelt akseptert at mentale aktiviteter som krever mer bearbeiding av et nytt ord, vil bidra til bedre læring av ordet (Schmitt 2008). Det kan være viktig med forarbeid med nøkkelordene på elevenes morsmål. Nation (2003) sier følgende om fordelene ved slikt forarbeid:

Oppgaver (på andrespråket) som fokuserer på meningsinnhold kan være kognitivt krevende. Ikke bare må elevene fokusere på hva de skal si eller hva som blir sagt, de må også fokusere på hvordan man sier det eller hvordan det blir sagt. Lameta-Tufuga (1994) undersøkte effektene av å få elever til å diskutere en oppgave på sitt morsmål før de måtte skrive det ut skriftlig på andrespråket. Det vil si at de hadde muligheten til å forstå innholdet i

sitt første språk, før de utførte den skriftlige oppgaven på engelsk. Diskusjonen på morsmål hadde noen interessante funksjoner. For det første var alle elevene veldig aktivt involvert i å ta tak i ideene. For det andre, ble ganske mange av ordene på andrespråket som ville bli brukt i den senere oppgave, inkludert i diskusjon på morsmålet. Dermed hjalp diskusjonen ikke bare elevene til å mestre innholdet, men det hjalp dem også med å få kontroll over relevant L2-ordforråd i en meget støttende L1-kontekst. (Nation 2003, s. 2, min oversettelse).

Bruk av glossar: Glossar er blitt definert som ordlister der de enkelte ordenes mening forklares, enten med synonymer eller med en kort definisjon av ordene. Glossar kan lages enten på L1 eller L2, eller på begge språkene (Nation, 2001).

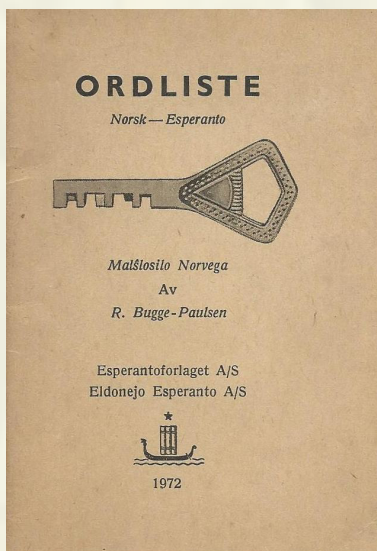


Foto: commons.wikimedia.org

Hovedgrunnen til bruk av glossar i andrespråksopplæring er å hjelpe elevene til å forstå, og å tilegne seg nye ord. Nation (1990) mener at glossar kan bidra til ordlæring og forståelse på tre måter.

- Glossar kan hjelpe elevene til å forstå betydningen av lavfrekvente ord viss betydning er vanskelig å gjette fra konteksten. Lavfrekvente ord brukes svært sjelden i hverdagen, men kan være svært viktige for å forstå en tekst.
- Bruk av glossar kan føre til mindre distraksjon under lesing. Når elever stadig kommer bort i ord de ikke forstår, kan det gå ut over leselysten.

- Bruk av glossar kan også være til hjelp for læreren. I stedet for å bruke tiden i klassen til å hjelpe elever med ukjente ord, kan læreren bruke tiden til mer meningsfulle aktiviteter som å innføre elevene i bakgrunnskunnskaper om temaet, til diskusjon, og til førforståelse av tekster.

Resultater fra Velas undersøkelse (2015) kan fortelle oss hvordan glossar på L1 (morsmål) og L2 (andrespråk) kan brukes effektivt ved indirekte ordlæring. 120 makedonske universitetsstudenter med to forskjellige ferdighetsnivåer i engelsk deltok i undersøkelsen. Ifølge det felles europeiske rammeverk for språk hadde studentene et ferdighetsnivå på enten A1 (basisnivå) eller B2 (selvstendig nivå). Studentene ble delt inn i tre grupper på 40 og fikk som oppgave å lese en tekst på engelsk med uthevede lavfrekvente ord tilpasset deres ferdighetsnivå. For å hjelpe studentene å forstå betydningen av ordene fikk den første gruppen L1-glossar, den andre gruppen L2-glossar og den tredje gruppen, som var en kontrollgruppe, fikk ingen glossar.

Etter å ha lest teksten ble alle deltakerne gitt en ordforrådstest for å finne ut hvor mange målord de husket. Resultatene viste at begge forsøksgruppene klarte seg bedre enn kontrollgruppen når det gjaldt antall målord de husket. Videre viste det seg at de studentene som var på begynnerstadiet i engelsk (nivå A1), dro særlig nytte av L1-glossar, mens studentene som hadde høyere kompetanse i engelsk (nivå B2), var i stand til å dra nytte av glossar på begge språk.



Illustrasjon: Arlando Bernard

Tekstet audiovisuelt materiell: Det er åpenbart mange fordeler med bruk av tekstet audiovisuelt materiell, slik som videoer. Innholdet i slikt materiell formidles gjennom tre kanaler - den muntlige kanalen (lydfilen), den verbale-visuelle kanalen (teksting) og den ikke-verbale visuelle kanalen (bildene). Elevene får muligheten til å se, lytte og lese samtidig, og dette gir større muligheter for å lære ukjente ord i kontekst. (Baltova 1999). Miller (2012) hevder at den positive effekten på vokabularlæring oppnås ved at elevene får et visuelt inntrykk av de nye ordene de hører.

Tospråklig teksting av audiovisuelt materiell:

Det hender at vi lærer nye ord ved hjelp av tospråklige tekster når vi ser på TV, for eksempel når engelske sendinger tekstes på norsk. Når dette skjer, læres nye ord uten en bevisst eller systematisk innsats fra seernes side (d'Ydewalle & van de Poel, 1999). En undersøkelse fra 1977 som ble utført av den nederlandske kringkastings-tjenesten (NOS) viste at 70 % av seerne foretrakk teksting av sendinger på TV fordi de mente at det førte til forbedring av deres ferdigheter i engelsk (De Bot et al., 1986: 74).



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

En undersøkelse som Koostra og Beentjes foretok i 1999 bekreftet at tekstet audiovisuelt materiell har en positiv effekt på skoleelevers språklæring. Deres utvalg besto av 246 nederlandske elever som gikk i 4. og 6. klasse. Elevene så på en 15 minutter lang amerikansk dokumentar enten med eller uten nederlandsk tekst etter skoletid, det vil si hjemme hos foreldrene. Elevene som hadde sett dokumentaren med tekst, klarte seg betydelig bedre på en ordgjenkjenningstest enn elevene som hadde sett dokumentaren uten tekst (Koostra & Beentjes, 1999: 56-8).

For å forstå betydningen av nye og ukjente ord på norsk, er nyankomne elever med lavt ferdighetsnivå i andrespråket, avhengig av å få nøkkelordene oversatt til sitt morsmål. På dette stadiet vil elevene ha større utbytte av å se og høre fortellinger med tospråklige tekster, for eksempel at videoen tekstes på norsk når talespråket er morsmål, og videoen tekstes på morsmål når talespråket er norsk. Wilson (2002) påpeker at tospråklig teksting kompenserer for gapet mellom elevers lave ferdighetsnivå i andrespråket og rask tale i autentisk materiale ved at elevene får tilgang til de talte ordenes form og meningsinnhold.



Foto: Carlton Classe

Danan (2004) hevder at tospråklig teksting er mest fordelaktig for elever med lav kompetanse i andrespråket, og enspråklig teksting mest effektivt for elever som har høyere kompetanse i andrespråket. Dette innebærer at når elevene har oppnådd et visst ferdighetsnivå i norsk, kan det være hensiktsmessig med videoer med tekster der både tale og tekst er på norsk. For å få optimalt utbytte av tekstet audiovisuelt materiell bør imidlertid elevene trenes opp til å bli oppmerksom på både muntlig tale og tekst samtidig når de ser fortellingene.

Samtale om fortellingenes innhold: Det finnes to typer spørsmål som kan stilles når en skal samtale med barn/elever: Lukkede spørsmål og åpne spørsmål. Lukkede spørsmål kan besvares med ett- eller to-ords-svar som «ja», «nei», «vet ikke» og fører som regel ikke til en dialog. Åpne spørsmål kan derimot ikke besvares på denne måten. Åpne spørsmål begynner ofte med:

- Hva
- Hvordan
- Hvem
- Hvorfor

Når en samtaler med barna/elevne om fortellinger, er det viktig at en stiller åpne spørsmål heller enn lukkede spørsmål. Åpne spørsmål oppfordrer barna/elevne til å:

- gi utfyllende svar som trekker veksler på et bredere spekter av deres vokabular
- gi mer informasjon om sin forståelse av innholdet i fortellingen
- få dem til å tenke/reflektere over svarene sine
- få dem til å uttrykke sine tanker og meninger
- få dem til å være kreative og bruke sin fantasi

Ved å stille barn/elever åpne spørsmål, formidler vi at deres meninger, ideer, tanker og følelser er viktige for oss. Vi formidler at vi verdsetter deres mening og er interessert i deres ideer. Alt dette styrker selvtiliten deres.

Faktaspørsmål, inferensspørsmål og evalueringsspørsmål

Sarah McGeown, som underviser i utviklingspsykologi ved universitetet i Edinburgh, har spesialisert seg på barns evne til å forstå fortellinger som de har hørt eller lest. Hun skiller mellom tre ulike typer spørsmål en kan stille barn, både for å vurdere hvor mye av fortellingen de har forstått og for å fremme deres kognitive, språklige og sosiale utvikling. Disse tre spørsmålstypene kaller hun for faktaspørsmål, inferensspørsmål og evalueringsspørsmål (McGeown 2014).

Faktaspørsmål er enkle spørsmål der barna/elevne blir bedt om å svare på de faktiske forholdene i fortellingene. For eksempel: "Hvilke språk snakker fortellerne?" "Hvilket land kommer fortellingen fra?" "Hvor stort var huset til den gamle damen?" "Kan du huske hvem som først banket på døren hos henne?" "Hva skjedde etter at hatteselgeren sovnet?" "Kan du nevne tre forskjellige typer hatter som hatteselgeren hadde med seg?" Ved å stille barna/elevne slike gjenkallingsspørsmål får vi mulighet til å vurdere deres minne og forståelse av historien.

Eldre barn/elever kan få mer sammensatte faktaspørsmål. En kan for eksempel be dem om å

oppsummere hovedideen eller hendelsen i fortellingen. Dette krever at de omformulerer historien med egne ord. En kan også be dem sammenligne personene, hendelsene eller stedene i fortellingen.

Inferensspørsmål: Når vi stiller inferensspørsmål, ber vi barna/elevne fokusere på informasjon som er implisitt eller underforstått i teksten. På denne måten kan vi vurdere om de er i stand til å "lese mellom linjene". Inferensspørsmål krever vanligvis et større nivå av kognitive og språklige ferdigheter enn faktaspørsmål. Dette både for å skjønne årsakssammenhenger og for å kunne gi adekvate svar.



Foto: Carlton Classe

Evalueringsspørsmål: Når vi stiller evalueringsspørsmål, oppfordrer vi barna/elevne til å si sin mening om noen aspekter ved fortellingen. Det kan dreie seg om en figur, en handling eller en hendelse. For eksempel "Hva synes du om at skomakersønnen ga bort maten sin til maurene, fiskene og biene?" Når vi stiller evalueringsspørsmål, får vi mulighet til å vurdere barnets evne til å "lese utover linjene" i teksten. Dette fordi barna/elevne da må evaluere informasjonen i fortellingen basert på egne personlige kunnskaper og erfaringer.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

Flerspråklige fortellinger på Tema Morsmål

Flerspråklige fortellinger som vi har lagt ut på Tema Morsmål, er en ressurs som inneholder fortellinger på flere språk fra ulike deler av verden. Noen av fortellingene fortelles på to språk samtidig. Andre har egne lydfiler på norsk og flere andre språk. Fortellingene finnes ikke bare som lydfiler, men også som bildebøker og animasjonsfilmer. Vi har i det siste også begynt å tekste bildebøkene som vi legger ut på nettsiden. Forskere mener, som nevnt ovenfor, at tekstede videoer kan være effektive læringsverktøy for utvikling av ordforråd og en ressurs for selvstendig læring. På bakgrunn av det vi har referert til av forskning/empiri om ordlæring gjennom bruk av audiovisuelle materiell, mener vi at det går an å lage gode undervisningsopplegg basert på NAFOs flerspråklige fortellinger. Slike opplegg bør ha følgende elementer:

- Utarbeidelse av tospråklige ordlister
- Førarbeid med målordene før man ser filmen
- Eksplisitt instruksjon om å følge med på teksten/målordene under avspillingen av fortellingen
- Eksplisitt instruksjon om å notere alle ordene i fortellingen som eleven ikke forstår
- Gjentatte avspillinger av fortellingen, både på skolen og hjemme
- Samtaler om fortellingens innhold, både på skolen og hjemme
- Dybdelæring av målordene – hvordan bruke målordene i ulike kontekster
- Quiz og ulike spill for uformelt å undersøke elevenes forståelse av målordene

Nedenfor gir vi et eksempel på hvordan en kan arbeide med en av de fortellingene som er lagt ut på Tema Morsmål.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova



Illustrasjon: Svetlana Voronkova

Den rike mannen og bonden – en arabisk fortelling

På nettsiden Tema Morsmål finnes fortellingen om «Den rike mannen og bonden». Fortellingen finnes i tre versjoner - arabisk tale med norsk tekst, norsk tale med arabisk tekst og norsk tale med norsk tekst. Med utgangspunkt i fortellingen har Målfrid Bleka, seniorrådgiver ved NAFO, og Ilham Tawfiq fra Tema Morsmåls barnehageredaksjon, utarbeidet en tospråklig ordliste med nøkkelordene fra fortellingen. Der det er mulig, er ordene illustrert med bilder fra fortellingen. Det er også laget et forslag til spørsmål som kan stilles elevene om innholdet i fortellingen. Både ordlisten og spørsmålene egner seg til bruk for nyankomne elever med arabisk som morsmål. Det vil også være en fordel om ordlisten og spørsmålene oversettes til andre språk som er representert i klassen. Fortellingen med norsk tale og norsk tekst egner seg til bruk for elever som har relativt sett gode norskkunnskaper.



Illustrasjon: Svetlana Voronkova




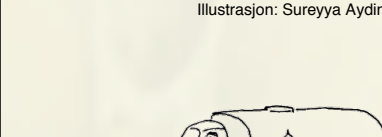

Den rike mannen og bonden

ORDLISTE MED FORKLARINGER – NORSK OG ARABISK

Ord NO	Definisjon NO	Bilde	Ord AR	Definisjon AR
stille	å ikke lage lyder eller bevegelser		ساكن	لا يحدث صوتا ولا حركة
samle seg	å komme sammen		للم نفسه	نهض و جمع قواه
trang	smal	 <p>Illustrasjon: Svetlana Voronkova</p>	ضيق	ليس عريضا
fargerik	med mange farger	 <p>Illustrasjon: Svetlana Voronkova</p>	ملون	به ألوان مختلفة
folkemengde	mange mennesker samlet på et sted	 <p>Foto: Flickr.com</p>	حش	جمع من الناس
gullkjede	smykke eller armbånd laget av gull	 <p>Illustrasjon: Svetlana Voronkova</p>	قلادة من الذهب	حلي من الذهب يوضع حول الرقبة
silkekåpe	en kåpe laget av silke	 <p>Illustrasjon: Svetlana Voronkova</p>	رداء من حرير	لباس مصنوع من حرير

Den rike mannen og bonden

ORDLISTE MED FORKLARINGER – NORSK OG ARABISK

Ord NO	Definisjon NO	Bilde	Ord AR	Definisjon AR
Persia	et land som i dag heter Iran		بلاد فارس	ارس قديما و حاليا إيران
bunt	noe som er knyttet sammen, for eksempel en bunt med ved		حزمة	شيء مربوط مع آخر. مثلا حزمة من الحطب
fyringsved	tørre stammer og greiner som er kuttet opp og tennes på i en peis eller ovn		حطب	جدع وفروع الشجر الجاف يستعمل للتدفئة
bøyd	noe som har en buet form		منحني	نوع شكل منحني
rygg	den bakre delen av overkroppen		ظهر	الجزء الأعلى من الجسم
krasjet	noe eller noen som støter sammen		إصطدام	صدم أحد الآخر / ضرب بعنف
dynke ned	å dyppe noe eller noen ned i f.eks. vann		أغطس	غطس شيء ما / أحد في الماء
gjørme	en blanding av vann og jord		الوحد	الطين الرقيق
krage	det øverste stykke av stoffet på en kjole eller skjorte		ياقة	الثوب الذي يحيط بالرقبة

Den rike mannen og bonden

ORDLISTE MED FORKLARINGER – NORSK OG ARABISK

Ord NO	Definisjon NO	Bilde	Ord AR	Definisjon AR
dommer	en person som bruker landets lover til å bestemme i en rettsak	 Illustrasjon: Svetlana Voronkova	القاضي	رجل قانون يصدر الأحكام بدار القضاء
varsle	si ifra eller advare om noe		أذّر	يُنذِر بالشّيء ويخبر به قبل وقوعه
sjalu	en følelse av sinne og usikkerhet fordi andre får oppmerksomhet		غيور	شعور ما بين الغبطة و الحسد
musestille	helt stille, stille som en mus		ساکت	لا ينطق بكلمة
pip	en svak, lys lyd		صوت	صوت ضعيف
stum	å ikke kunne snakke		أخرس	لا يستطيع الكلام
passer seg	å være forsiktig		إنتبه	من الإنتباه
straffe	en reaksjon på at noen har gjort noe galt		معاقبة	جزاء على الفعل الخطأ أو الذنب
lyve	å si noe som ikke er sant		كذب	القول المزيف
gullmynter	penger som er laget av gull	 Illustrasjon: Svetlana Voronkova	عملة ذهبية	نقود مصنوعة من الذهب
torg	en åpen plass i en by hvor man kan selge eller kjøpe varer	 Foto: Wikimedia commons	ساحة	فضاء واسع

Den rike mannen og bonden

ORDLISTE MED FORKLARINGER – NORSK OG ARABISK

Ord NO	Definisjon NO	Bilde	Ord AR	Definisjon AR
rope	snakke høyt		صيحة	صراخ أو صوت عال
sjølgod	å ha veldig høye tanker om seg selv og tenke at man er bedre		مغرور	معجب بنفسه ويرى بأنه أحسن من الآخرين
søle	skittent vann, vann som er blandet med jord		الوخل	الماء العكر المخلوط بالطين
kostbar	noe som er verdifullt eller koster mange penger		ثمين	غالي الثمن أو القيمة

Samtale om fortellingen

Vis elevene de første klippene fra fortellingen og spør:

1. Hva tror du denne fortellingen handler om?
2. Hva tenker du når du ser dette bildet fra fortellingen?
3. På hvilket språk fortelles fortellingen?
4. Er det noen elever her som snakker disse språkene?
5. Kjenner du noen som kan språket?

Stopp visningen av filmen halvveis og spør:

1. Hva tror du vil skje nå? Hvorfor?
2. Hva tror du den rike mannen vil gjøre nå?
3. Hvis du var den fattige bonden i fortellingen, hva ville du ha følt?

Faktaspørsmål (på-linjene-spørsmål)

1. Hvor kommer fortellingen fra?
2. Hvilket språk snakker fortelleren?
3. Hvor kom den diamantringen som den rike mannen hadde på seg fra?
4. Hvorfor dro den rike mannen bonden med seg til byens dommer?

5. Hva er hovedbudskapet i denne fortellingen? Hva er den sentrale ideen?
6. Hvordan begynte fortellingen? Hva skjedde etterpå?
7. Hvordan sluttet fortellingen?
8. Kan du fortelle fortellingen med dine egne ord?

Inferensspørsmål (mellom-linjene-spørsmål)

1. Hvorfor flyttet ikke den rike mannen på seg da han så den fattige mannen komme raskt mot ham?
2. Hvorfor ropte bonden "pass deg, pass deg" mens han gikk på gata i landsbyen?
3. Hvorfor bar bonden fyringsved på ryggen? Hva tror du han ville gjøre med veden?
4. Hva tror du bonden følte da den rike mannen tok tak i kragen hans og dro ham med seg til byens dommer?
5. Hvorfor sa ikke bonden et eneste ord da dommeren spurte ham gjentatte ganger om han hadde ødelagt den rike mannens klær med vilje?

Evalueringsspørsmål (utenfor-linjene-spørsmål)

1. Hvorfor kom bonden bort fra den rike mannen?
2. Hva ville du ha gjort hvis du var den rike mannen?
3. Hva betyr å være "sjalu"? Har du noen gang opplevd å bli sjalu på andre? Har du noen gang opplevd at andre har vært sjalu på deg?
4. Hvilken del av fortellingen likte du best? Hvorfor?
5. Hvis du kunne endre slutten på fortellingen, hvordan vil den slutte?
6. Hvordan ville du beskrive den rike mannen?
7. Den rike mannen måtte stå på torget og rope at han hadde vært sjølgod. Hva betyr å være «sjølgod»?
8. Hvorfor er noen mennesker rike og andre mennesker fattige?

Referanser

- Baltova, I. (1999). "Multisensory language teaching in a multidimensional curriculum: The use of authentic bimodal video in core French," *Canadian Modern Language Review* 56-1, pp. 32-48.
- Blum-Kulka S. & Levenston, E. (1983). Universals of lexical simplification. I C. Faerch and G. Kasper (Eds.) *Strategies in interlanguage communication* (s. 119-140). London & NY: Longman
- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge University Press.97
- Danan, M. (2004). Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. *Meta*, 49(1), 67–77.
- De Bot, K., J. Jagt, H. Janssen, E. Kessels and E. Schils (1986). Foreign television and Language maintenance. *Second Language Research* 2-1, s. 72-82.
- d'Ydewalle & van de Poel (1999) Incidental foreign-language acquisition by children watching subtitled television programs. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28, 227-244.
- Gablasova, D. (2015). Learning technical words through L1 and L2: Completeness and accuracy of word meanings. *English for Specific Purposes* 39 (2015) 62–74
- Golden, A.(2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2009
- Heller, M. C. (2014). Systematisk arbeid med ord og begreper i en flerkulturell skole. *Spesialpedagogikk*. ISSN 0332-8457. (8), s 5-14.
- Holum, Line-Marie (2016) Ordforråd I alle fag <http://nafo.hioa.no/wpcontent/uploads/2016/08/Ordforråd-i-alle-fag.pdf>
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. I C. J. Doughty & M. H. Long (Red.), *The handbook of second language acquisition* (s. 349-381). (Blackwell handbooks in linguistics; No. 14). Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Klein, W., & Dittmar, N. (1979) *Developing grammars: the acquisition of German syntax by foreign workers*. Springer Verlag: Berlin, 1979
- Ko, M. H. (2005). Glosses, comprehension, and strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 17(2), s. 125-143.
- Koolstra, C. M. and J. W. J. Beentjes (1999). Children's vocabulary acquisition in a foreign language through watching subtitled television programs at home. *Educational Technology Research & Development* 47-1, pp. 51-60.
- Krashen, Stephen D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4): 440-464
- Kroll, J. F. & Sholl, A. (1992) Lexical and Conceptual Memory in Fluent and Nonfluent Bilinguals. I Richard J. Harris: *Cognitive Processing in Bilingual*. Elsevier, Amsterdam
- Kroll J. & Stewart, E. (1994) Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections between Bilingual Memory Representations. *Journal of Memory and Language* 33, 149-174 (1994)
- Kroll, J. & Sunderman, G. (2008). Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: *The Development of Lexical and Conceptual Representations*. 104 - 129.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2008. *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Laufer, B. & Hulstijn (2001) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics* 22/1: 1-26. Oxford University Press 2001
- Laufer, B. (2003). Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence. *The Canadian Modern Language Review* 59, 567-587.
- Loona, S. (1997). Tospråkighet. I Hylland Eriksen, T. (red.) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- McGeown, Sarah (2014) Why asking questions is important.
<http://www.bbc.co.uk/blogs/cbeebiesgrownups/entries/2dbb4532-3bc2-33b7-a3da-bd0713c8bd28>
- Miyasako, N. (2002). Does text-glossing have any effects on incidental vocabulary learning through reading for Japanese senior high school students? *Language Education & Technology*, 39: 1-20.
- Myklebust, R. (2018) *Muntlighet i det flerspråklige klasserommet – en studie av elevers samtaler på norsk i fem gruppearbeid på sjuende klassetrinn*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo 2018
- Nagy, W.E. and Anderson, R.C. (1984) How Many Words Are There in Printed School English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330. <http://dx.doi.org/10.2307/747823>

- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 17, 233-255.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. I M. G. McKeown & M. E. Curtis (Red.) *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-35). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Nagy, W., R. Anderson, and Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, s. 237-270.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001). Learning vocabulary in another lan guage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2003). The role of the first language in foreign language teaching. *Asia EFL journal* 5 (2)
- Parsons, S., Law, J. & Gascoigne, M. (2005). Teaching respective vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach. *Child language Teaching and Therapy*, 21 (1), 39-59.
- Ryen, E. & Simonsen, Hanne Gram (2015). Tidlig flerspråklighet - myter og realiteter. *NOA. Norsk som andrespråk*. Vol. 30, 1-2/2015 195-217
- Scheving, F. (2012): Minoritetsspråklige elever og ordlæring. Et ordlæringsprosjekt i en ordinær andreklasser. *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 7-18.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), s. 329-363.
- Sok, S. (2014) Deconstructing the Concept of 'Incidental' L2 Vocabulary Learning. *TESOL & Applied Linguistics*, 2014, Vol. 14, No. 2, pp. 21-37
- Vela, V. (2015) Using glosses for incidental vocabulary acquisition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199 (2015) s.305 - 310.
- Wilson, C. C. (2002). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The TESL Journal*, 5 (11).
- Wold, A. H. (2008) Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I E. Ryen & E. Selj: *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen akademisk, 2008