

Tartu Universitet

Det humanistiske og kunstneriske fakultet

Instituttet for fremmedspråk og kulturer

Avdelingen for skandinavistikk

Norsk språk og litteratur

## FLERSPRÅKLIGHET – ET SPESIELT BEHOV ELLER NORM?

Forskning om ordforråd hos flerspråklige barn i Norge og i Estland

Bacheloroppgave

Adele Vaks

veileder: Antonina Kostina, MA

Tartu

2019

# Innhold

|  |    |
|--|----|
| Begrepsavklaring.....  | 4  |
| 1. Innledning .....  | 6  |
| 2. Teoretisk forankring .....  | 9  |
| 2.1 Flerspråklighet i barndom .....                                      | 9  |
| 2.1.1 Ordforråd hos barn med simultan flerspråklighet .....              | 10 |
| 2.1.2 Ordforråd hos barn med suksessiv flerspråklighet .....             | 10 |
| 2.2 Ordforråd i skolekontekst .....                                      | 11 |
| 2.3 Flerspråklighet i utdanning i Norge og i Estland .....               | 14 |
| 2.3.1 Flerspråklighet i det norske utdannelsessystemet .....             | 14 |
| 2.3.2 Flerspråklighet i det estiske utdannelsessystemet .....            | 15 |
| 2.4 Måling av ordforrådet .....  | 18 |
| 3. Metode.....   | 20 |
| 3.1 Systematisk oversikt .....   | 20 |
| 3.2 Forskningsprosessen .....  | 21 |
| 3.2.1 Forskningsspørsmål og søkekriterier .....                          | 21 |
| 3.2.2 Litteratursøk.....   | 23 |
| 3.2.3 Utvalg av publikasjoner for analyse .....                          | 28 |
| 3.2.4 Analyse og syntese .....   | 30 |
| 4. Presentasjon og syntese av funnene .....                              | 32 |
| 4.1 Antall publikasjoner og tidsrom.....                                 | 32 |
| 4.2 Alderen til utvalget.....  | 34 |
| 4.3 Morsmålet til utvalget og dens rolle i forskning .....               | 37 |
| 4.4 Problemstillinger .....  | 39 |
| 4.4.1 Testete språk.....   | 43 |
| 4.5 Metoder .....  | 44 |
| 4.6 Resultater .....   | 46 |
| 4.6.1 Flerspråklige elevers ordforråd sammenliknet med enspråkliges..... | 46 |

|  |    |
|--|----|
| 4.6.2 Flerspråklige elevers ordforråd på majoritetsspråket sammenliknet med minoritetsspråket..... | 49 |
| 4.6.3. Andre resultater .....  | 53 |
| 4.7 Utdanningsmodell og ordforråd .....  | 56 |
| 5. Diskusjon & konklusjon .....  | 63 |
| 5.1 Konklusjon.....  | 66 |
| Resümee .....  | 69 |
| Kilder .....   | 71 |
| Vedlegg 1. Oversikt over treff i databaser. ....   | 84 |
| Vedlegg 2. Analyserte verk. ....   | 87 |

## Begrepsavklaring

**Flerspråklighet** - det at en person behersker flere enn ett språk (Flerspråklig, NAOB., u.d.) I denne oppgavens kontekst betegner begrepet «flerspråklig» hovedsakelig ei mindre gruppe flerspråklige: de som enten har to talte morsmål og får opplæring i et av dem, eller får opplæring i et språk som ikke er deres morsmål. Dermed er «flerspråklighet» i denne oppgavens kontekst synonym med «minoritetsspråklighet».

**Enspråklighet** – det at en person behersker ett språk. I denne oppgavens kontekst betegner «enspråklig» en person som har ett morsmål og får opplæring i det språket, dvs. estiskspråklig i Estland og norskspråklig i Norge.

**Morsmål**, også kalt førstespråk og forkortet S1 – det språket man tilegner seg først som barn (Førstespråk, NAOB, u.d.; Morsmål, NAOB, u.d.).

**Andrespråk**, også kalt annetspråk og fremmedspråk og forkortet S2 – et språk man lærer etter morsmålet (Annetspråk, u.d.).

**Majoritetsspråk** – et språk som snakkes av de fleste innbyggere i et bestemt land. I denne oppgaven betegner «majoritetsspråk» norsk i Norge og estisk i Estland.

**Minoritetsspråk** – et språk som ikke er snakket av flertallet av et lands innbyggere. I denne oppgavens kontekst alle andre språk enn norsk i Norge og estisk i Estland.

**Ord** – «betydningsbærende, språklig enhet av lyder eller bokstaver, som i tekst er avgrenset av mellomrom» (Ord, NAOB, u.d.).

**Ordforråd**, også kalt vokabular og leksika – «mengde av ord en person bruker eller forstår» (Ordforråd, NAOB, u.d.).

**Totalt ordforråd** – mengden av ord en person kan på alle språk han eller hun behersker (Poulin-Dubois, et al., 2012, p. 63)

**Begrep** – en mental konstruksjon som binder sammen ordet og den virkeligheten det viser til (Matthews, 2007). Begrep er uavhengige av språket – for eksempel viser det norske ordet «barn» og det engelske ordet «child» til samme begrep: et mindreåring menneske og/eller ettekommeren til noen.

**Begrepsforråd** – antallet begrep man har et ord for i minst ett av språkene man kan (Pearson, et al., 1993, p. 103).

**Reseptivt** (også kalt passiv) **ordforråd** – ei samling av ord en person kan forstå betydninga av.

**Ekspressivt** (også kalt aktivt eller produktivt) **ordforråd** – samling av ord en person kan bruke selv (i tale eller skrift) til å uttrykke en mening. (Nation, 2001, pp. 24-25).

**Breddeordforråd** – antallet ord en person kan.

**Dybdeordforråd** – det hvor grundig forestilling en person har av begrepene bak de ordene hun eller han kan. (Bjerkelund, 2011, p. 22)

**Barn og unge** – i denne oppgavens kontekst betegner begge begrepene personer under 19 år. Begrepsbruket stammer fra oppgavens interesse for samspillet mellom utdanning og språk. Det er nemlig vanlig i både Norge og Estland å fullføre videregående skole når man er 19, selv om man blir myndig når man fyller 18. Derfor har jeg valgt å bruke begrepet noe forskjellig fra den offisielle definisjonen.

## 1. Innledning

Et liv levd i flere språk har lenge vært objekt for debatt og fascinasjon. Mennesker som kan kommunisere på flere enn ett språk, blir vanligvis respektert på grunn av det. Men det finnes også forestillinger om at en oppvekst blant flere språk kan forstyrre normal utvikling (Ryen & Simonsen, 2015). Virkeligheten er i alle fall at omtrent halvdel av verdens befolkning bruker flere enn ett språk (Eurobarometer, 2012; Grosjean, 1989).

Siden språk oftest er det mediet mennesker bruker til å formidle informasjon, blir flerspråklighet et særlig viktig spørsmål for barn og unge som får utdanning på et språk som ikke er deres morsmål. Blant språkkunnskapene har ordforråd blitt uthevet som en faktor som er tett knyttet til akademisk prestasjon (Kastner, et al., 2001; Ouellette, 2006; Ricketts, et al., 2007; Bialystok, 2017). Det har blitt funnet at flerspråklige barn har mindre ordforråd i hvert av sine språk, sammenliknet med enspråklige barn som snakker de respektive språkene som morsmål (se f. eks Bialystok, et al., 2010; Poulin-Dubois, et al., 2012; Lund, 2008; Berland, 2008; Faraasen, 2010). Når ordforrådet i undervisningsspråket er mindre enn hos majoritetsspråklige barn, er det fare for at mindre ordforråd skaper vansker i studieprosessen eller blir forvekslet med språkvansker (Ryen & Simonsen, 2015, p. 208—209). Det totale ordforrådet til flerspråklige barn er likevel gjerne like stort som eller større enn hos énspråklige (Bialystok, et al., 2010; Poulin-Dubois, et al., 2012), og flerspråklighet kan ha positiv innflytelse på språklig kompetanse og allmennkognitive evner (Bialystok, 2017). Dermed er det viktig å legge til grunn at flerspråklighet ikke er en ulempe, men en annerledes situasjon når det gjelder språktilegnelse og språkbruk på skolen (Bialystok 2017, Ryen & Simonsen 2015).

Flerspråklighet er høyst aktuell i utdannelsessystemet både i Norge og i Estland. I Norge er 17% av barnehagebarn minoritetsspråklige (Statistisk sentralbyrå, 2018a), og på grunnskoler får omtrent 7% av elever særskilt norskopplæring (Statistisk sentralbyrå, 2017). I Estland fikk 15,79% av elever opplæring på et annet språk enn estisk per 2016 (Statistikaamet, 2018). Fra et sosiolingvistisk perspektiv er Norge og Estland likevel ulike i det at de minoritetsspråklige grupperes demografi og historie er noe forskjellige. I tillegg finnes det noe ulike tilnærminger til flerspråklig utdanning.

Denne oppgaven har som formål å kartlegge nyere forskning om ordforrådet hos tospråklige barn i Norge og Estland, nærmere sagt undersøkelser som har blitt til i perioden 1998—2018. Ifølge søk<sup>1</sup> i Norges nasjonale forskningsdatabase Cristin i januar 2019 og Estlands nasjonale forskningsdatabase ETIS<sup>2</sup> i april 2019, var det ingen forskningsprosjekter eller avhandlinger som hadde gitt en slik oversikt. I tillegg til den kartleggende funksjonen syntetiserer jeg resultatene til eksisterende forskning for å trekke konklusjoner om samspillet mellom utdanningsforma og ordforrådet. Disse resultatene kan være nyttig til forskere og pedagoger i planlegginga av forskning og læreplaner. For å gi en oversikt som er mest mulig relevant for situasjonen nå, har jeg valgt å begrense tidsperioden til de siste 20 årene. Overveielser som ligger bak ei slik begrensing blir nærmere forklart i andre kapittel.

Denne oppgavens problemstillinger er:

- Hvilken forskning om ordforråd hos flerspråklige barn i Norge og i Estland finnes det mellom 1998 og 2018?
- Hvilke konklusjoner kan man dra om samspillet mellom utdanningsforma og ordforrådet til barn?

Kartlegginga bygger på prinsippene til systematisk oversikt, en metode som er egnet til oversikter som skal svare på et forskningsspørsmål (Denyer & Tranfield, 2009, p. 671). For å svare på den andre problemstillinga, bruker jeg narrativ syntese – en analyse- og syntesemetode brukt i systematiske oversikter for å finne og forklare forhold og tilknytninger mellom funnene av ulike studier (Popay, et al., 2006). Bruk av disse metodene er diskutert grundigere i tredje kapittel.

Opgaven består av fire hoveddeler. Andre kapittel gir oversikt over oppgavens teoretiske bakgrunn og oversikt over flerspråklighet i utdanning i Norge og i Estland. Tredje kapittel presenterer metodene som ble brukt, samt beskriver bruk av dem i denne oppgavens sammenheng. I fjerde kapittel presenterer og syntetiserer jeg funnene, og i femte kapittel kommer jeg fram til en konklusjon og diskuterer implikasjonene som den har, samt framtidige forskningsmuligheter.

---

<sup>1</sup> En kombinasjon av søkeord «flerspråklige», «barn» og «ordforråd» ble brukt i databasen <https://app.cristin.no/> den 31. januar 2019.

<sup>2</sup> En kombinasjon av søkeord «mitmekeelsed» (*flerspråklige*), «lapsed» (*barn*) og «sõnavara» (*ordforråd*) ble brukt i databasen <https://www.etis.ee/> den 14. april 2019.

I tillegg til min veileder, Antonina Kostina, skylder jeg en stor takk til Kristin Melum Eide, professor i språkvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, som først foreslo temaet for denne oppgaven. I tillegg har Reili Argus, professor i estisk språk ved Universitetet i Tallinn, kommet med verdifulle innspill fra en forskers synsvinkel.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet gir jeg en kort oversikt over tidligere forskning innen flerspråklighet og ordforrådstilegnelse, samt redegjør for den sosiolingvistiske situasjonen og muligheter for flerspråklig utdanning i Estland og Norge.

### 2.1 Flerspråklighet i barndom

Det er mange måter å være flerspråklig på. Noen barn har foreldre med ulike morsmål og hører derfor to språk fra fødselen av. Slik språktilegnelse blir gjerne kalt for *simultan* eller *samtidig* flerspråklighet og betyr at barnet har to førstespråk. (Ryen & Simonsen, 2015, p. 196) Når barnet har bare ett morsmål (gjernede ett språk som er snakket hjemme), men tilegner seg et andrespråk i barndommen, omtales dette som *sekvensiell*, *suksessiv* eller *trinnsvis* flerspråklighet. Det rår stort sett konsensus om at samtidig og suksessiv språktilegnelse i de fleste tilfellene fører til ulike resultater. Men det kan debatteres hvor grensa mellom disse to variantene går – har man to morsmål om man begynner å lære et andrespråk innen første leveår<sup>3</sup>? Siden min oppgave bruker andre undersøkelser som analysmateriale, tar jeg utgangspunkt i disse studienes begrepsbruk: der utvalget er beskrevet som suksessivt flerspråklige, omtaler jeg dem også som suksessive flerspråklige; og der utvalget er beskrevet som samtidig flerspråklige, omtaler jeg dem som samtidige flerspråklige.

Systematisk forskning om flerspråklighet i barndommen strekker seg tilbake til tidlig 1900-tallet (Meisel, 2007, p. 92). I tidlige dager ble flerspråklighet ofte sett på som ulempe for både språklig og allmennkognitiv<sup>4</sup> utvikling (Bialystok, 2017). Bruddet kom i 1962 med studien til Peal og Lambert (henvist via Bialystok, 2017) som beviste at flerspråklige oppnår bedre resultater enn énspråklige i flere tester som måler intellektuelle evner og skoleprestasjon. Likevel ble énspråklighet lenge sett på som norm, og det var flere bekymringer rundt flerspråklig oppvekst. I lys av dagens forskning er det ikke grunn til å tro at flerspråklighet i seg selv er en ulempe ved språkutvikling (se Bialystok, 2017; Meisel, 2007; Ryen & Simonsen, 2015 for ei grundigere drøfting).

---

<sup>3</sup> Se Meisel, 2007, for ei grundigere drøfting om periodiseringsspørsmålet.

<sup>4</sup> Dvs. tanke- og erkjennelsesmessig utvikling som omfatter blant annet læring og tenking (Kognisjon, NAOB, u.d.; Kognitiv, NAOB, u.d.).

### 2.1.1 Ordforråd hos barn med simultan flerspråklighet

Hos barn med simultan flerspråklighet, dvs. to morsmål (2S1) dreier leksikalsk utvikling seg om allmenn leksikalsk utvikling, slik som hos enspråklige. Meisel (2007) har gitt en oversikt over forskning og konkludert med at det ikke finnes kvalitative forskjeller mellom én- og tospråklig morsmålstilegnelse – dvs. det er riktig å si at et barn kan tilegne seg to morsmål samtidig. Barn med flere morsmål begynner å snakke i en alder som er innenfor normalperioden for enspråklige. Oftest er det mellom 10- og 15-månedersalder, men normen strekker seg til litt over barnets 2. bursdag (Hoff, 2009; Meisel, 2007). Selv om språklig utvikling omfatter mye mer enn produksjon av artikulerte ord og setninger, er tilegnelse og bruk av ord en viktig (og synlig) milepæl å forholde seg til når man snakker om språklig utvikling. Dermed blir ordforråd aktuelt i språkutvikling helt fra begynnelsen av.

Flere studier har vist at ordforrådet til simultant flerspråklige barn utvikler seg i takt med enspråkliges (Pearson, et al., 1993; Bialystok, et al., 2010). De har gjerne litt mindre ordforråd i hvert av sine språk enn enspråklige som snakker disse språkene som morsmål. Men når man regner ut totalt ordforråd og totalt begrepsforråd, er disse to ofte størst hos tospråklige barn (Pearson, et al., 1993, p. 103). Dette gjelder både reseptivt (Bialystok, et al., 2010) og ekspressivt ordforråd (Pearson, et al., 1993; Poulin-Dubois, et al., 2012). Forskjellene i ordforråd stammer ofte fra ulik *eksponering* eller *språklig innputt* – barnet hører ett språk i én kontekst og det andre i en annen kontekst (Ryen & Simonsen, 2015, pp. 198, 201). Derfor er det viktig å se på begge språkene til et barn når man vurderer det flerspråklige barnets språkkompetanse (Bialystok, et al., 2010, p. 530; Ryen & Simonsen, 2015, pp. 199-200).

### 2.1.2 Ordforråd hos barn med suksessiv flerspråklighet

Jeg går ut fra at språklæring foregår via noe ulike kognitive evner ved første- og andrespråktilegnelse (Meisel, 2007, pp. 106, 108) og ser derfor på ordforrådet hos suksessivt flerspråklige barn i kontekst av andrespråktilegnelse. Det har blitt forsket i hvorvidt alder spiller rolle i andrespråktilegnelse, men det går ikke an å trekke entydige konklusjoner. Noen undersøkelser har vist at unge språktilegnere har fordeler foran voksne i noen domener, men ikke i andre, andre undersøkelser har funnet at alderen spiller ikke noen rolle i andrespråkkompetanse som kan oppnås (se Butler & Hakuta, 2007, pp. 126—129 for en oversikt).

Det er flere aspekter som inngår i det å lære og kunne et ord på et fremmedspråk: man må kjenne til ordets form, betydning og bruk. Hvert av disse aspektene kan innebære mange enkeltferdigheter: det å kunne skrive et ord riktig, det å kjenne til begrepet som ordet betegner, ordets kollokasjoner osv. (Nation, 2001, p. 27) Psykolingvistisk forskning har vist at det finnes interaksjon mellom ordkunnskap i første- og andrespråk, både på ortografisk og semantisk nivå (Kroll & Dussias, 2007, p. 170—180). Dette henger sammen med James Cummins' (1980, henvist via Nybakken, 2007, p. 18) teori om felles underliggende ferdigheter (*Common Underlying Proficiency*, forkortet CUP).

CUP går ut på at det finnes et allmennkognitivt og -språklig grunnlag for alle språk man snakker. Dette grunnlaget består av begrepssystemet, evnen til å kjenne igjen ord osv. Cummins & Swain (1986, p. 81—83) har illustrert modellen ved hjelp av en metafor om isfjell med to topper over vannflata, men én felles grunn under vannflata. Når vi bruker flere språk i hverdagen, kommer de til syne som adskilte isfjelltopper. Begge språkene holdes oppe av én felles, men usynlig bunn. En mengde undersøkelser har vist at gode S1-ferdigheter støtter S2-tilegnelse (se f. eks.: Butler & Hakuta, 2007, p. 129; Cummins & Swain, 1986, p. 82-92). Et stort ord- og begrepsforråd i morsmålet hjelper altså til med andersspråksferdigheter.

Suksessivt flerspråklige barn som denne oppgaven handler om tilegner seg gjerne ett språk hjemme og et annet språk i barnehagen eller på skolen. Et slikt mønster er vanlig og utspredd blant minoritetene både i Estland og i Norge. Når det gjelder opplæring på et språk som ikke er elevens morsmål, er det flere faktorer som påvirker akademisk prestasjon og trivsel på skolen – både sosiale og lingvistiske. Cummins (1979, p. 246—247) foreslår at man må ta i betraktning både undervisningsopplegg, elevens egen innsats (inkludert hans/hennes læremotivasjon og lingvistiske forutsetninger) og andre variabler ved læreprosessen for å greie ut om hvorfor prestasjon varierer så mye mellom elever og programmer. Også forskere ved Universitetet i Tartu har uthevet at samspillet mellom språkmiljø, undervisning og elevenes motivasjon påvirker sterkt majoritetsspråktilegnelse blant minoritetsspråklige elever (Klaas-Lang, et al., 2015, p. 250).

## 2.2 Ordforråd i skolekontekst

Siden mennesker kommuniserer i veldig stor grad via språk, er språkkunnskaper vesentlige i utdanning. I utviklingsmodellene innen kognitiv psykologi er språk og læring tett knyttet til hverandre. En av 1900-tallets mest prominente utviklingspsykologer Lev Vygotsky (1986) så på språk som et redskap for tenking. Å utvikle språket er derfor å utvikle evnen til å tenke. Han foreslo en

læringsmodell der læring og utvikling av kognitive evner foregår i sosial kommunikasjon, f. eks i kommunikasjon mellom forelder og barn eller lærer og barn. I den kognitive psykologiens syn, som Vygotsky representerer, går derfor utvikling av språkferdigheter og utvikling av allmennkognitive ferdigheter hånd i hånd.

Ordforråd er også en viktig komponent i leseforståelse. Biemiller (2003) påpeker at ordforrådets størrelse er sterkt knyttet til evnen til å lese funksjonelt, dvs. fatte meninga i teksten og kunne bruke den. En prominent leseteori, *The Simple View of Reading*, uthever avkodning (ferdigheten til å tolke og gjenkjenne bokstavkombinasjoner som ord) og språkforståelse som de grunnleggende komponentene i leseforståelse (Hoover & Gough, 1990, henvist via Faraasen, 2009, p. 14). Innen språkforståelse er ordforrådet en sentral element ved siden av grammatikken. Flere av de norske verkene som jeg analyserer har blitt til som undersøkelser av leseforståelse, med nettopp *The Simple View of Reading* som teoretisk utgangspunkt.

Som nevnt, er flerspråklighet sjeldent helt balansert: flerspråklige bruker sine språk i ulike sammenheng og har derfor noe ulike ferdigheter i sine språk (Ryen & Simonsen, 2015, p. 205). Dette blir klart synlig ved ordforrådet, siden ord og begrep som er brukt i fagopplæring brukes oftest ikke i barnas hverdagsspråk ellers. James Cummins (2008, p. 71–72) har definert disse ulike områdene i språkkompetanse som *basic interpersonal communication skills* (BICS) og *cognitive academic language proficiency* (CALP). BICS omfatter evnen til å samtale i et gitt språk, mens CALP betegner evnen til å forstå og uttrykke mer abstrakte begrep og ideer som blir relevante i skolesammenheng. Et barn kan ha høyt språknivå når det gjelder BICS, men slite med å tilegne seg CALP.

Forskjellene i barnas beherskelse av CALP henger sammen med literacy – evnen til å skrive og lese funksjonelt ut fra kontekst og formål (Literacy, NAOB, u.d.). I tilegnelse av literacy-relaterte ferdigheter spiller foreldrenes kommunikasjon med barna en viktig rolle. Shirley Brice Heath undersøkte i 1983 (henvist via Berland, 2008, p. 23–24) sammenhengen mellom familiens sosiøkonomisk status og barnas språklige forutsetninger. Kort sagt viser hennes studier at barn fra middelklassefamilier har bedre forutsetninger for literacy og klarer seg dermed bedre på skolen enn arbeiderklassebarn. Som Berland påpeker, er det imidlertid ikke klasses tilhørigheten selv som påvirker skoleprestasjon, men type og mengde kommunikasjon barn har med foreldre. Biemiller (2003, p. 352–326) konkluderer i sin forskningsoversikt at foreldrenes kommunikasjon med barn står sentralt i tidlig ordforrådsutvikling – jo mer nær kontakt barnet har med voksne, jo større

ordforråd det tilegner. Ifølge Cummins' CUP-modellen kan man da si at kommunikasjon med voksne på morsmålet hjelper barnet bygge det felles underliggende grunnlaget som skal til for å klare seg bra på andrespråket.

Ved tilegnelse av alle språk, vær det første- eller andrespråk, spiller *språklig innputt*, dvs. mengden og typen av språkbruk man er eksponert til, en viktig rolle. Noe som utheves som fare ved opplæring på et annet språk enn morsmål er at hvis barnet ikke får nok innputt på begge språkene, kan ferdighetene på begge språkene forbli mangelfulle. Siden språk spiller viktig rolle som formidler av informasjon og redskap for tenking, kan dette føre til allmenkognitive mangler. Cummins (1976, henvist via Cummins, 1979, p. 230), Toukomaa & Skutnabb-Kangas (1977, henvist via Cummins, 1979, p. 230) har foreslått toterskelteorien som kan forklare dette. De argumenterer for at hvis barnet ikke er på høyt nok nivå i noen av språkene, fører dette til negativ kognitiv effekt. Hvis barnet har høy kompetanse i ett av språkene (dvs. det har kommet over den første terskelen), har språkferdighetene verken positiv eller negativ kognitiv effekt. Først når man har kommet over den andre, høyere terskelen, og behersker begge språkene på et høyt nivå, kommer de positive kognitive effektene til syne. (Cummins, 1979, p. 230) Ved hjelp av Lamberts termer (1975, henvist via Cummins 1979, p. 229) konkluderer Cummins at den høyere terskelen oppnås gjerne når språklæring er additiv – tilegnelse av S2 setter ikke S1-ferdighetene i fare. Hvis tilegnelse av S2 betyr at S1-ferdighetene svekkes, kalles dette for subtraktiv språktilegnelse. Barn som lærer S2 subtraktivt, står i større fare for å ikke erfare de positive effektene flerspråklighet kan ha. Dette kan skje f. eks når andrespråket er betydelig mer prestisjefult og verdsatt i samfunnet enn morsmålet. (Cummins, 1979, p. 229)

I flerspråklige samfunn brukes det ofte også flerspråklige utdanningsmodeller. Cummins (1979, p. 225) skiller mellom «submersion» og «immersion» – henholdsvis en modell der opplæring foregår fullstendig på (elevenes) andrespråk, gjerne sammen med morsmålsbrukere, og en modell der opplæringa foregår delvis på morsmålet og delvis på andrespråket. Med hensyn til norske og estiske forhold kunne «submersion» parafraseres som *enspråklig opplæring* og «immersion» som *tospråklig opplæring*. I neste delkapittel gir jeg en oversikt over både bakgrunnen til flerspråklighet i Estland og i Norge, og måten de ulike modellene blir brukt på.

## 2.3 Flerspråklighet i utdanning i Norge og i Estland

Det er både Norge og i Estland et betydelig antall innbyggere med andre morsmål enn majoritetsspråket. Likevel er de historiske og sosiale grunner til samfunnets flerspråklighet noe ulike i de to landene. Derfor er bruk av minoritets- og majoritetsspråket i utdanningssystemet også ulikt.

### 2.3.1 Flerspråklighet i det norske utdannelsessystemet

Ved søk i norske databaser er det to iøynefallende grupper minoritetsspråklige elever som man forsker i: samiske elever og såkalte nye minoriteter eller personer med innvandrerbakgrunn.

Samisk er erklært likeverdig med norsk foran loven (Sameloven, 1989, §1-5), og samer er erklært urfolk i Norge (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018). Derfor finnes flere muligheter for å få utdanning helt eller delvis på samisk. Alle grunnskoleelever kan få opplæring i og på samisk om de ønsker det, og alle samer har rett til videregående utdanning på samisk (Opplæringslova, 1999, §§6-2; 6-3). Det er likevel et faktum at samisk har lenge hatt lavere sosial status enn norsk. Som følge av fornorskingspolitikken drevet på 1800- og 1900-tallet var samisk språk og kultur stigmatisert og undertrykket, spesielt på skolen (Minde, 2005). Derfor har mange med samisk opprinnelse ikke vokst opp med samisk som morsmål, og samisk opplæring dreier seg om å styrke eller til og med revitalisere minoritetsspråket. Siden det er svært få studier i mitt utvalg som handler om samer, går jeg ikke dypere inn i den sosiokulturelle bakgrunnen til samisk utdanning her.

Med «nye minoriteter» mener jeg dem som i SSBs (Statistisk Sentralbyrå) begrepsbruk inngår i gruppene «innvandrere» og «norskfødte med innvandrerforeldre» (Dzamarija, 2019). Per 2018 gjaldt disse betegnelse henholdsvis 765 108 og 179 294 personer (Statistisk Sentralbyrå, 2019c) – noe som utgjør 17,72% av hele befolkninga (Statistisk Sentralbyrå, 2019b). Mens ved samisk handler tospråklig opplæring oftest om å oppretteholde og styrke elevenes samiskkunnskaper, er det hos nye minoriteter norskkunnskaper man er oftest opptatt av. For at de kunne lykkes i norskspråklig utdanning og på et norskspråklig arbeidsmarked, trenger de gode norskkunnskaper. Elever med andre morsmål enn norsk og samisk har rett til særskilt norskopplæring for å kunne følge opplæring på norsk. Ved siden av det har de rett til morsmålsopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. (Opplæringslova §2-8) Disse vedtakene har et klart formål, ordsatt i Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter: «Det følger av premisene for den særskilte norskopplæringen at læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal

nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk (Utdanningsdirektoriatet, u.d.)»

Andre minoritetsspråk som elever kan kreve opplæring i og/eller på er tegnspråk og finsk (for elever med kvensk-finsk bakgrunn i Troms og Finnmark) (Opplæringslova §2-6 og 2-7). Siden denne oppgaven handler kun om talte språk og jeg fant ingen forskning om kvensk-finske barn i litteratursøket, går jeg ikke dypere inn i de sosiokulturelle og historiske bakgrunnene til disse gruppene.

Det norske utdannelsessystemet er noe blandet når det gjelder flerspråklig opplæring. Man kan ha minoritetsenspråklig undervisning på samisk, men for elever med andre morsmål brukes det hovedsakelig andrespråksmodellen – de lærer på majoritetsspråket og får tilrettelagt språkundervisning i det ved siden av øvrig opplæring (Bakken, 2007, p. 63–64). Tospråklig opplæring i Norge kan karakteriseres som en overgangsmodell – eleven får faglig støtte på morsmålet, men formålet er å gå over på majoritetsenspråklig opplæring (p. 62) Av de 12 476 grunnskoleelever som fikk enten morsmålsopplæring, tospråklig opplæring eller tilrettelagt opplæring pga. et annet morsmål enn norsk, fikk flesteparten (62,86%) bare tospråklig fagopplæring, mens 8,67% brukte både morsmåls- og tospråklig fagopplæring (Grunnskolen Informasjonssystem, 2018/2019). De fleste av minoritetsspråklige elever får altså tospråklig opplæring i Norge.

### 2.3.2 Flerspråklighet i det estiske utdannelsessystemet

I Estland er den demografiske og historiske situasjonen rundt flerspråklighet noe ulikt fra Norge. Ved folketelling i 2011 oppga 887 216 innbyggere estisk som sitt morsmål, noe som utgjør 68,54% av det daværende folketallet. Den største minoritetsgruppa er mennesker med russisk som morsmål – 383 118 eller 29,6% av befolkninga. (Statistikaamet, 2013) Det er ingen konkrete statlig anerkjente minoritetsspråk, men *Keeleseadus* (Språkloven, min oversettelse) definerer minoritetsfolkets språk som ethvert språk unntatt estisk og estisk tegnspråk som har lenge blitt snakket som morsmål i Estland. (Keeleseadus, 2011, §5) I kommuner der minst halvparten av innbyggere er fra et minoritetsfolk, har man rett til å kommunisere med statlige og kommuneinstitusjoner både på estisk og på minoritetfolkets språk (Keeleseadus, 2011, §9).

Siden den største gruppa ikke-estiskspråklige innbyggere snakker russisk som morsmål, er det oftest russisk som er fokus for både samfunnsdebatt og forskning. Russisk er *lingua franca* blant nasjonaliteter fra Øst-Europa og Sentral-Asia, og derfor snakkes det ofte om en russiskspråklig minoritet i stedet for en etnisk russisk minoritet. Dette kommer til syne også Martõnets' (1998) og Truus' (2000) oppgaver: hos flere barn var hjemspråket russisk, selv om foreldrene identifiserte seg som basjkirske, ukrainske, armenske, georgiske osv.

I 1987 publiserte Mati Hint, en estisk språkforsker, artikkelen «Vaateid kakskeelsusele roosade prillideta» (*Noen syn på tospråklighet uten rosa briller*, min oversettelse) der han presenterte mulige farer ved tospråklighet, både for enkeltpersoner og for samfunnet. Han hevdet at barn er genetisk stilt til å lære seg ett morsmål, og at de ved eksponering til flere språk i tidlig alder kan utvikle *halvspråklighet* – det at man ikke er i stand til å uttrykke seg klart i noen av språkene (Hint, 1987, p. 53). Artikkelen er klart preget av Sovjetunionens russifiseringspolitikk som karakteriserte 1980-årene. Hint har selv innrømmet at artikkelens formål var å være motstykke til den politiske språkdiskursen, og at han derfor valgte å ikke ta med argumenter for flerspråklighet (Ehala, 2017, p. 65–66). Artikkelens budskap var skjellsettende i si tid, og preget Estlands språkpolitikk også etter gjenopprettelse av selvstendighet i 1991. Da ble estisk, som før ble oppfattet som truet, det eneste offisielle språket igjen, og russisk, som i 1987 ble oppfattet som fare, ble minoritetsspråk også med hensyn til politisk status.

Opplæringspråk på estiske skoler er estisk. Man har rett til å få opplæring i andre språk enn estisk, men ved siden av det må det tilegnes estisk godt nok for å kunne følge opplæring på estisk. Opplæring kan foregå på andre språk enn estisk i en klasse eller på en hel skole hvis skolerådet foreslår det og skolens forvalter (kommunen eller staten) godtar forslaget. Dette gjelder både grunn- og videregående skole. I slike klasser og skoler må imidlertid estiskopplæring begynne fra det første klassesetningen, og elevenes estiskkunnskaper må være gode nok på slutten av grunnskolen for å kunne fortsette med fullt ut estisk opplæring. Grupper av minst ti elever med andre morsmål enn estisk har rett til språk- og kulturopplæring i det språket. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010, p. §21)

På grunn av den store andelen russiskspråklige i befolkninga er det mange russiskspråklige grunnskoler og såkalte 60-40-gymnasier. I 60-40 gymnasier undervises 60% av læreplanen på estisk, og resten følgende på russisk. Ved dette må estisk litteratur, Estlands historie, samfunnsfag, musikk

og geografi obligatorisk undervises på estisk (Haridus- ja Teadusministeerium, 2015). Helt siden 1994 har den offentlige språkpolitikken vært å gå over til fullstendig estisk opplæring på alle skoler. Hittil har overgangen ikke blitt fullført, selv om det har vært flere lovfestede frister. Den største hindringa er mangel på faglærere i russiske skoler som kunne undervise sitt fag på estisk. (Tomusk, 2019) Formålet er fremdeles å gå over til fullstendig estisk opplæring. I studieåret 2018/2019 lærer 22 314 elever (14,64% av elevtallet) på russisk og får undervisning i estisk som andrespråk (HaridusSilm, u.d.).

Blant russiskspråklige skoler i Estland, er det mange som bruker språkbad-metodikken. Dette er en tospråklig metode der språklæring foregår både i språktimene og i minst 50% av andre fagtimer. Per 2019 lærte 8960 elever (5,93% av elevtallet) på grunn- og videregående skoler estisk i en språkbadmodell. Det er flere typer språkbad som brukes i Estland. Tidlig språkbad begynner i barnehagens siste eller skolens første år, og kan være fullstendig (opplæring på andrespråket i alle fag ved begynnelsen av programmet og gradvis øking av fagopplæring på morsmålet til 50%) eller delvis (50% av opplæring foregår på morsmålet og 50% på andrespråket). Sent språkbad begynner med 33% av opplæring på estisk i 6. klasse og øker gradvis andelen undervisning på estisk til 60% i begynnelsen av 9. klasse. (Sau-Ek, et al., 2011, p. 8—9) Også 60-40 systemet i videregående utdanning er altså språkbad.

I tillegg til elever med tospråklig opplæring er det stadig flere barn med russisk som morsmål som går i estisk barnehage og/eller på estisk skole. De får altså enspråklig opplæring. Det samme gjør elever på russiske skoler, men med utdypet andrespråk(estisk-)opplæring. Siden det overordnede formålet er at alle russiskspråklige skoler skal bli estiskspråklige, er russiskenspråklig opplæring i Estland ikke en bevaringsmodell som samisk opplæring i Norge. Det store antallet russiske skoler avhenger av den store konsentrasjonen russisktalende innbyggere i visse områder (hovedsakelig Ida-Virumaa fylke og Tallinn) og mangelen på estisktalende lærere, spesielt i Ida-Virumaa (Tomusk, 2019).

Det er stadig flere nyimmigranter i Estland – innvandrere som har bodd i landet i under tre år (Muldma, 2011, p. 91). Det finnes lite forskning om deres posisjon og muligheter i det estiske utdanningssystemet. I en rapport om lærernes mening angående nyimmigrantenes barn på estisk skole ble begrensede språkferdigheter, deriblant lite ordforråd, uthevet som hovedårsaken for vansker (op. cit., p. 90). Hittil har man forsket hovedsakelig i slike elevers tilpasning og i barnas,

foreldrenes og lærernes meninger og holdninger rundt skolegang på estisk (f. eks Komp, 2017; Sakkool, 2013; Kasemets, et al., 2013). Reili Argus (2019, personlig meddelelse) mener at andrespråktilegnelse hos nyinnvandrerens barn trenger akutt mer utforskning. Resultater om estisktilegnelse hos russiskspråklige barn kan generaliseres til en viss grad, men nyimmigrantenes språksituasjon er noe ulik fra den russiskspråklige minoritetens. Dette påvirker også deres estisktilegnelse.

#### 2.4 Måling av ordforrådet

For å greie ut ordforrådets størrelse hos en enkeltperson har det blitt utarbeidet flere metoder. Noen av de mest utsprede er tester av typen CDI (*Communication Development Index*) og bildetester om reseptivt og ekspressivt ordforråd (f. eks *British Picture Vocabulary Scale*; *Peabody Picture Vocabulary Test* osv.). Siden disse typene av normatiserte tester er brukt i mange av undersøkelsene som jeg kommer til å presentere og analysere, gir jeg en kort oversikt over metodene i dette delkapittelet.

CDI er (noe forenklet sagt) ei sjekklister der foreldre kan krysse av for de ordene barnet deres kan forstå og/eller si. En CDI-test som brukes mye er MacArthur-Bates Communicative Development Inventory. Testen er ment hovedsakelig for barn fra 8 til 37 måneder, og kommunikative gester og reaksjoner (f. eks det å reagere når ens navn er kalt) er også tatt med (Fenson, et al., 2007). De originale testene er laget på amerikansk engelsk og meksikansk spansk, og det er laget en rekke adaptasjoner i andre språk, blant annet norsk og estisk (CDI Advisory Board, 2015). Det har blitt utarbeidet også tester for eldre barn. Noen andre tester av typen CDI er Oxford CDI og UK Communicative Development Inventory (UK-CDI). Siden CDI er fylt ut av foreldrene, er det risiko for at de over- eller undervurderer ordforrådet til barna sine. Derfor anbefales det å kombinere CDI med andre metoder for å få mer valide resultater (Poulin-Dubois, et al., 2012, p. 59).

En annen type tester som er hyppig brukt, er bildetester for både reseptivt og ekspressivt ordforråd. Tester som måler reseptivt ordforråd består av bildekort med (ofte) fire bilder. Testlederen sier et ord og ber testpersonen peke på og nevne eller bare peke på det bildet ordet står for. For ekspressivt ordforråd finnes det tilsvarende tester der barnet må se på et bilde og svare på testpersonens spørsmål – f. eks nevne objektet eller handlinga på bildet. Noen av de mest brukte bildetester for reseptivt ordforråd er Peabody Picture Vocabulary Test eller PPVT (Dunn & Dunn, 2007), som ble utarbeidet i USA, og dens britiske motstykke British Picture Vocabulary Scale eller BPVS (Dunn, et

al., 1997). Den siste er oversatt og tilrettelagt også for norsk, og testet på norske barn og unge (Lyster, et al., 2010). BPVS er normert for barn fra 3 til 16 år, mens PPVT er normert også for voksne og kan brukes på testpersoner fra 2 år og 6 måneder fram til 90 år.

I Norge har Sunil Loona utarbeidet også Tospråklig Prøve (TOSP) som kartlegger språkferdigheter i to språk: norsk og barnets morsmål. Prøven er utarbeidet for elever fra 1. til 10. klasse og måler leseforståelse, lesehastighet, ordgjenkjenning, ord- og begrepsrikdom og evnen til å kjenne igjen ting som hører sammen. (Loona, 2004) I likhet med TOSP er det flere andre sammensatte tester som måler ulike språkferdigheter og/eller skoleferdighet. Enkeltoppgaver der man må forklare betydninga av ord, finne synonymer fra en gitt tekst eller liknende, inngår ofte også i leseforståelsestester.

### 3. Metode

Oppgaven består av to del-problemstillinger som er imidlertid tett knyttet til hverandre. Dermed stammer også metodene som jeg bruker for de ulike del-problemstillingene fra den samme diskursen og støtter hverandre – nemlig systematisk oversikt og narrativ syntese.

#### 3.1 Systematisk oversikt

Det første forskningsspørsmålet mitt er: *Hvilken forskning om ordforråd hos flerspråklige barn i Norge og i Estland finnes det mellom 1998 og 2018?* For å kartlegge eksisterende forskning bruker jeg prinsippene til systematisk oversikt. Denyer og Tranfield (2009, p. 671) beskriver metoden som «*a specific methodology that locates existing studies, selects and evaluates contributions, analyses and synthesises data, and reports the evidence in such a way that allows reasonably clear conclusions to be reached about what is and is not known.*» Metoden er vidt brukt for å bygge vitenskapelig basis for helse- og sosiale tiltak (Hansen & Trifkovic, 2013, p. 4). Men på grunn av sin systematisk tilnæringsmåte og potensial for syntetisering av ny kunnskap kan metodens prinsipper være til nytte også på andre forskningsområder (Denyer & Tranfield, 2009; Hansen & Trifkovic, 2013).

Det finnes ikke mye litteratur om skriving av systematiske oversikter i humanistiske fag. Metoden er vidt brukt i medisinvitenskap, der skriving av systematiske oversikter har sine utarbeidede krav (Higgins & Green, 2011; Moher, et al., 2015). En systematisk oversikt skrevet for Cochrane Collaboration, verdens ledende database for systematiske oversikt innen medisin (Cochrane Collaboration, u.d.), må for eksempel være laget av flere enn én forsker. I tillegg skal en forskningsprotokoll publiseres før selve forskningsprosessen (Higgins & Green, 2011). Som Denyer & Tranfield (2009, p. 672; 678) har pekt på, er det ikke formålstjenlig å ta over krav på oversikter ukritisk fra et forskningsområde og bruke dem på samme måte på et annet område. Siden min oppgaves formål og utgangspunkt er noe ulike fra Cochrane-type oversikter innenfor medisin, er det ikke formålstjenlig å bruke prinsipper som den spesifikke strukturen av forskningsspørsmål eller skriving av protokoll før selve søkeprosessen (Moher, et al., 2015).

Derfor baserer jeg min metodologi på kapittelet «Producing a Systematic Review» av Denyer & Tranfield (2009) i håndboka «The SAGE Handbook of Organizational Research Methods». David Denyer og David Tranfield er anerkjente forskere innen organisasjon og ledelse som begge jobber

på Universitetet i Cranfield i Storbritannia (Cranfield University, 2019a; Cranfield University, 2019b). Dermed omhandler kapitlet som jeg bygger mi tilnærming på, heller ikke språkvitenskap eller utdanning. Likevel synes jeg at på grunn av sin posisjon nærmere sosialvitenskap og sin tverrfaglighet (Tranfield, et al., 2003) passer prinsippene fra dette forskningsområdet bedre for min oppgave enn medisinvitenskapens krav. Ifølge Denyer & Tranfield (2009, p. 678—681) må en troverdig systematisk oversikt være:

- gjennomiktig: det må være tydelig for leseren hvilke overveielser ligger bak forfatterens søkekriterier og slutninger, og metoden må kunne følges så at leseren får en klar forståelse om oversiktens omfang;
- inklusiv: forfatteren må være forsiktig med å ekskludere studier på grunn av deres kvalitet, og heller prøve å inkludere så mange data som mulig;
- forklarende: analyse og syntese skal ikke bare beskrive, men tolke og forklare dataene;
- heuristisk: konklusjonen av oversikten kan brukes som en heuristikk – den gir en sannsynlig fungerende regel for videre handling, men ikke detaljerte løsninger.

For å oppnå disse formålene, foreslår Denyer og Tranfield (p. 681—685) fire steg i forskningsprosessen:

1. Formulering av et presist forskningsspørsmål
2. Litteratursøk
3. Vurdering og utvalg av studiene som skal analyseres
4. Analyse og syntese

I neste delkapitler gjør jeg rede for hvordan disse prinsippene ligger til grunn for metoden i min oppgave.

## 3.2 Forskningsprosessen

I likhet med systematiske oversikter har denne kartlegginga blitt til for å svare på forskningsspørsmål og komme fram til slutninger om eksisterende forskning (Denyer & Tranfield, 2009, p. 671). I tråd med prinsippene til Denyer og Tranfield (ibid.) består forskningsprosessen av flere deler.

### 3.2.1 Forskningsspørsmål og søkekriterier

Det første steget, nemlig formulering av et forskningsspørsmål, fører også til valg av søkeord og databaser. Det kartleggende forskningsspørsmålet mitt er: *Hvilken forskning om ordforråd hos*

*flerspråklige barn i Norge og i Estland finnes det mellom 1998 og 2018?* Den har ført til følgende søkekriterier:

- Studiene må være publisert mellom 1998 og 2018;
- Studiene må måle ordforrådet (enten reseptivt, ekspressivt eller begge deler) til flerspråklige barn;
- Utvalget må bestå av barn og unge under 19 år;
- Barn og unge i utvalget må ha et annet morsmål enn (eller ved siden av) norsk (i studier publisert i Norge) eller estisk (i studier publisert i Estland).

Begrensing av tidsrommet stammer fra flere overveielser. For det første vil jeg gi et grundigst mulig bilde av den nåværende tilstanden i forskning, og fokuserer meg derfor på studiene fra de siste 20 årene. For det andre går jeg ut fra eksisterende materiale, mer nøyaktig tilstanden innen estisk forskning. Det er færre estiske undersøkelser enn norske som svarer til søkekriteriene. Fordeliga av oppgaver i perioden er også noe mer ujevn, og i den første halvdel av 2000-årene kunne det være flere år mellom publisering av ordforråd-relaterte verk. Med tanken på språkpolitikk har Estlands utdanningsmessige oppgaver og utfordringer vært liknende helt siden gjenopprettelse av Estlands selvstendighet i 1991. Derfor valgte jeg å sette 1998 (der det første relevante verket etter 1991 stammer fra) som grense for tidligste studier som tas med. Med dette vil jeg sikre at jeg får mest mulig oversiktlig bilde av utviklingene i forskninga.

Det andre kriterium stammer fra oppgavens sikte å gi en oversikt over de reelle ordforrådkunnskapene til barn. Ordforråd er diskutert også i mange studier som forsker i lærernes, foreldrenes og barnas erfaringer, holdninger og meninger om enten språkkunnskapene eller språkopplæringa til barna (se f. eks Olsen, 2017; Rogne-Hareide, 2013; Lemante, 2018; Solheim, 2016; Milovidova, 2015; Ruuben, 2017; Töšova, 2018; Sepp, 2015; Verlin, 2017; Surkova, 2015). Dette er et forskningsområde som uten tvil er viktig i det store bildet om utdanning og språkopplæring. Men siden min oppgaves formål er å gi en oversikt over et snevrere område, holder jeg meg til studiene som har på en eller annen måte målt ordforrådet. Derfor valgte jeg også å ikke ta med studier om kollokasjoner, ordtak og andre lengre konstruksjoner.

De siste to kriteriene ble til for å sikre størst mulig relevans for nettopp utdanningssystemet utdannelsessystemet – med hensyn til mitt andre forskningsspørsmål. Estisk og norsk er de offisielle

språkene i henholdsvis Estland og Norge, og også de språkene de fleste av elevene lærer på (Eesti Statistika, 2018; Statistisk Sentralbyrå, 2018b). Også barn som får opplæring i et annet språk må ha estisk- eller norskopplæring, og utdannelsessystemene sikter generelt til at elever skal kunne klare seg i et samfunn der henholdsvis estisk eller norsk dominerer (Opplæringslova, 1999, §2; Põhikoolija gümnaasiumiseadus, 2010, §21). Uansett om barnet har flere morsmål eller ett annet morsmål enn opplæringspråk, får det mindre eksponering til opplæringspråket enn enspråklige. Derfor står slike barn i annerledes situasjon enn flesteparten når det gjelder utdanning. Det er slike flerspråklige barn denne oppgaven fokuserer seg på, og derfor har jeg tatt med språkkriteriet i litteratursøket.

### 3.2.2. Litteratursøk

Et omfattende litteratursøk inneholder flere steg. I dette delkapittelet beskriver jeg min søkeprosess og overveielser som ligger bak mine avgjørelser angående databaser og søkeord.

#### 3.2.2.1 Valg av databaser og søkemotorer

For å velge ut de norske databasene som jeg bruker, så jeg på lister over studieprogram innen språkvitenskap og pedagogikk tilbudt i norske universiteter og høyskoler (Utdanningsdirektoriatet, 2019g; Utdanningsdirektoriatet, 2019e; Utdanningsdirektoriatet, 2019f; Utdanningsdirektoriatet, 2019a; Utdanningsdirektoriatet, 2019d; Utdanningsdirektoriatet, 2019c; Utdanningsdirektoriatet, 2019b). Den 29. mars 2019 var universiteter og høyskoler listet under relevante studietilbud følgende: OsloMet – storbyuniversitetet, Nord Universitet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Stavanger, Universitetet i Bergen, Universitetet i Agder, Nord Universitet, Norges Miljø- og Biovitenskapelige Universitet, Universitetet i Sørøst-Norge, NLA Høgskolen, Høgskolen i Østfold, Høgskolen på Vestlandet, Høgskolen i Volda, Sámi allaskuvla/Samisk høgskole, MF vitenskapelig høyskole, Høgskolen i Innlandet, Barratt Due musikk institutt, Dronning Mauds Minne Høgskole, Steinerhøgskolen, Norges Musikkhøgskole, Norges idrettshøgskole, Kunsthøgskole i Oslo og Folkeuniversitetet Sør-Øst. Av disse er Folkeuniversitetet Sør-Øst ikke med i verken NORA, den samlede søketjenesten over Norges vitenarkiv, eller Cristin, databasen over avsluttede så vel som pågående forskningsprosjekter i 138 norske institusjoner. Siden institusjonen ikke er akkreditert universitet eller høyskole, tilbyr den heller ikke gradutdanning, og det blir ikke drevet forskningsarbeid der (Folkeuniversitetet, u.d.). Derfor kan den utelates fra litteratursøk og analyse i denne oppgaven.

I litteratursøket brukte jeg følgende norske databaser:

**Cristin**<sup>5</sup> (*Current Research Information System in Norway*) – database over avsluttede så vel som pågående forskningsprosjekter i 138 norske forskningsinstitusjoner; tilgjengelig på <https://app.cristin.no/>.

**NORA** (*Norwegian Open Research Archives*) – tjeneste for søk i alle norske vitenarkiv samtidig; tilgjengelig på <http://nora.openaccess.no/>

**Idunn** – Universitetsforlagets database over fag- og forskningstidsskrifter og fritt tilgjengelige fagbøker; tilgjengelig på <https://www.idunn.no/>

NORA samler fritt tilgjengelige studentarbeider og annen forskning publisert på norske universiteter og høyskoler (av de institusjonene listet overfor er Steinerhøyskolen og Barratt Due musikkinstitut ikke med i NORA). Cristin inneholder data om forskningsprosjekter på universiteter og høyskoler så vel som andre forskningsinstitutter (inkludert Steinerhøyskolen og Barratt Due musikkinstitut), og Idunn dekker forsknings- og fagartikler fra nordiske tidsskrifter. Dermed dekker disse tre databasene etter min vurdering størsteparten av all forskning som foregår i Norge.

For å velge ut de estiske databasene som er brukt i studien, gjennomførte jeg et liknende søk i databasen til Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur (Kvalitetsagentur for høyere og yrkesfaglig utdanning i Estland, min oversettelse). Ifølge søk den 30. mars 2019 tilbyr følgende universiteter og høyskoler gradutdanning innen språkvitenskap og pedagogikk: Universitetet i Tartu (Tartu Ülikool), Universitetet i Tallinn<sup>6</sup> (Tallinna Ülikool), Estlands musikk- og teaterakademi (Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia), Estlands kunstakademi (Eesti Kunstiakadeemia) og Det tekniske universitetet i Tallinn (Tallinna Tehnikaülikool) (SA Archimedes, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur, u.d.). De pedagogikkrelaterte studieprogrammene på Estlands musikk- og teaterakademi er musikkpedagogikk og interpretasjonspedagogikk, og på Estlands kunstakademi er det eneste pedagogikkprogrammet kunstfaglærutdanning. Pedagogikktilbud på Det tekniske universitetet i Tallinn (TTÜ) består av et felles studieprogram med Universitetet i Tallinn, nemlig

---

<sup>5</sup> Siden Cristin inneholder bare opplysninger om prosjektene, men ikke fulltekst til resultatene selv, ble søk i Cristin kombinert med søk i Google, en allmenn søkemotor, eller NORA, for å finne fullteksten til de listede verkene. Resultatene ble også filtrert ut fra kategorien av publisering. Siden min oppgaves natur gjør at den trenger skriftlige kilder som handler om empirisk undersøkelse, ble resultatene i kategoriene 'vitenskapelig foredrag', 'populærvitenskapelig foredrag', 'faglig foredrag', 'poster', 'intervju', 'brosjyre', 'kronikk', 'nettsider (opplysningsmateriale)' og 'multimedieprodukt' utelatt.

<sup>6</sup> Norske navn på estiske universiteter og databaser her og framover er min oversettelse.

studieretning for lærer i yrkesfaglig utdanning. Siden disse tre fagområdene rører med mye mindre sannsynlighet ved ordforråd-tematikken, bestemte jeg å utelate disse tre universitetene fra litteratursøket. Universitetene som driver med forskning innen fagområder relevante for denne studien er dermed Universitetet i Tartu og Universitetet i Tallinn. Lista over estiske databaser som er brukt i oppgaven ble følgende:

**TÜ DSpace** – vitenarkivet til Universitetet i Tartu; tilgjengelig på <http://dspace.ut.ee/>

**ETERA** – vitenarkivet til Universitetet i Tallinn; tilgjengelig på <https://www.etera.ee/browse>

**ETIS** (*Eesti Teadusinfosüsteem*; Informasjonssystemet for vitenskap i Estland) – et nasjonalt informasjonssystem som samler opplysninger om pågående og avsluttede forskningsprosjekter så vel som forskere i Estland; tilgjengelig på <https://www.etis.ee/>

**ISE** (*Eesti artiklite andmebaas Index Scriptorum Estoniae*; Databasen over estiske artikler Index Scriptorum Estoniae) – databasen over vitenskapelige artikler utgitt i Estland; tilgjengelig på <http://ise.elnet.ee/>

**ESTER** (*E-kataloog ESTER*; E-katalogen ESTER) – den digitale felleskatalogen til 18 største biblioteker i Estland, inneholder blant annet informasjon om forsvarte oppgaver som er tilgjengelige på papir på universitetenes biblioteker; tilgjengelig på [https://www.ester.ee/search~S1\\*est](https://www.ester.ee/search~S1*est)

Kombinasjonen av vitenarkivene til Universitetene i Tartu og Tallinn, ETIS og ISE er etter min mening sammenliknbar med kombinasjonen av NORA, Cristin og Idunn i Norges kontekst. Siden jeg har mulighet til å besøke også biblioteker i Estland, valgte jeg å inkludere ESTER. I tillegg til søk i digitale databaser så jeg gjennom lister over oppgaver og avhandlinger forsvart på Instituttet for estisk og allmenn språkvitenskap på Universitetet i Tartu, siden disse verkene er ikke tilgjengelige på bibliotek, men på kontoret til studieveilederne på instituttet. Også lister over forsvarte oppgaver på Instituttet for utdanningsvitenskap på samme universitet ble sett gjennom manuelt.

I tillegg brukte jeg **Google Scholar**, en internasjonal søkemotor over akademiske tekster (tilgjengelig på <https://scholar.google.com/>) med både norske og estiske søkeord. Dette var en kontrollmekanisme for å oppdage undersøkelser som er skrevet i Norge eller i Estland, men som av en eller annen grunn ikke inngår i de ovenfornevnte databasene. Google Scholar ble valgt for dette formålet på grunn av sitt store omfang og lett tilgjengelighet.

### 3.2.2.2 Valg av søkeord

Søkeord som jeg har brukt kombinerer fire sentrale kriterier for inkludering av publikasjoner i analyse: informantenes flerspråklighet, informantenes alder, forskning i ordforråd og det at ett av informantenes språk er enten estisk eller norsk. Etter de første søkene med søkeord som *barn*, *flerspråklig*, *ordforråd* tok jeg med flere søkeord som viste seg å være mye brukt innen forskningsområdet. Søket viste også at termene som brukes er noe ulike i ulike språk, og derfor overlapper de ikke helt på tvers av språkene. Jeg brukte «minoritetsspråklig» i norske og «muukeelne» (andrespråklig) i estiske databaser for det er disse begrepene man oftest bruker i de respektive språkene. For eksempel vil en studie skrevet i Estland bruke også begrepet «muukeelne» (annetspråklig) eller «kakskeelne» (tospråklig) hvis den bruker «vähemuskeelne» (minoritetsspråklig).

I norske databaser brukte jeg søkeord på både bokmål og nynorsk<sup>7</sup>. I Estland utgjør forskning om russisk-estisk flerspråklighet en stor del av forskning rundt flerspråklighet, og det skrives avhandlinger og oppgaver på russisk på slavistikkavdeling og Narva college som begge tilhører Universitetet i Tartu. Derfor brukte jeg også russiske søkeord ved søk i TÜ DSpace, databasen til Universitetet i Tartu. Når det gjelder grammatisk form av søkeord, gikk jeg ut fra konstruksjoner som oftest brukes («ordforråd hos fler/to/minoritetsspråklige barn», «mitme/kaks/muukeelsete laste sõnavara» osv.) Derfor er bare ubestemt form (på norsk) og nominativ og genitiv (på estisk) tatt med. Alle disse overveielsene tatt i betraktning har jeg brukt følgende søkeord.

| temaområde   | ORDFORRÅD                  | FLERSPRÅKLIGHET                           |  | BARN           |
|--------------|----------------------------|---|--|----------------|
| <b>Norsk</b> | ordforråd,<br>ordtilfang   | flerspråklig,<br>fleirspråkleg            | flerspråklighet,<br>fleirspråklegheit            | barn           |
|              | leksikon                   | tospråklig,<br>tospråkleg                 | tospråklighet,<br>tospråklegheit                 | elever, elevar |
|              | leksikalsk,<br>leksikalske | minoritetsspråklig,<br>minoritetsspråkleg | minoritetsspråklighet,<br>minoritetsspråklegheit |                |
|              | vokabular                  | bilingval, bilingv                        | bilingvalisme,<br>bilingvisme                    |                |

<sup>7</sup> I tilfeller de aktuelle ordene har ulik skrivemåte på de to målformene ifølge Bokmålsordboka og Nynorskordboka, tilgjengelige på <https://ordbok.uib.no/>.

|                |                    |                                 |                |                   |
|----------------|--------------------|---------------------------------|----------------|-------------------|
| <b>Estisk</b>  | sõnavara           | mitmekeelne,<br>mitmekeelse(te) | mitmekeelsus   | lapse, laste      |
|                | leksika            | kakskeelne,<br>kakskeelse(te)   | kakskeelsus    | õpilase, õpilaste |
|                |                    | muukeelne,<br>muukeelse(te)     | muukeelsus     |                   |
|                |                    | bilingvaal,<br>bilingvaalne     | bilingvism     |                   |
| <b>Russisk</b> | запас слов         | двуязычные                      | билингвизм     | дети              |
|                | словарный<br>запас | двуязычность                    | многоязычность |                   |
|                | лексикон           | многоязычные                    | многоязычие    | школьники         |
|                | лексический        |                                 | полиглотство   |                   |

### 3.2.2.3 Søkemetodens svakheter

Selv om jeg forsøker å komme fram til best mulig resultat ved hjelp av den beskrevne søkemetoden, kan jeg ikke gjøre krav på et perfekt resultat. Som andre tilnærminger, har også min metode sine mangler.

For det første er utvalg av databaser veldig begrenset når det gjelder utenlandske databaser. Siden oppgavens fokus er forskning i Estland og Norge, er det naturlig å rette hovedoppmerksomhet til de norske og estiske databasene. Det er imidlertid mulig at forskning om enten norske eller estiske barn har blitt gjennomført av forskere fra andre land og utgitt i tidsskrifter på andre språk enn estisk, russisk eller norsk. Verkene som er relevante for denne oppgavens andre problemstilling – sammenlikning av resultater i lys av utdanningssystemet – er imidlertid sannsynligst skrevet i henholdsvis Norge eller Estland, siden det er i disse to landene de flerspråklige elever under spørsmål bor og lærer i. På grunn av bacheloroppgavens begrensede omfang valgte jeg å ikke ta for meg søk i flere utendlandske databaser enn Google Scholar. Utenlandsk forskning er imidlertid et område som er verdt å utforske i framtidige studier.

For det andre finnes publikasjoner som ikke er tilgjengelige i nettbaserte databaser, verken som fulltekst eller som henvisning med tittel og forfatterens navn. Som nevnt, fant jeg henvisninger til

studier som veldig sannsynlig burde være med i min oversikt, men som jeg ikke kunne få tak i. Det kan hende at det er enda flere verk (spesielt oppgaver fra begynnelsen av 2000-tallet) som er relevante for oppgaven min, men som ikke er til å finne i noen av de brukte databasene.

For det tredje kan mine manglende språkkunnskaper ha vært en hindring i søkeprosessen. På grunn av mine begrensede russiskkunnskaper kan jeg ha oversett noen relevante oppgaver skrevet på russisk i Estland, selv om jeg har konsultert med mennesker med bedre russiskkunnskaper enn meg selv for å unngå dette. Dessverre har jeg ingen kunnskap til samisk, det andre offentlige språket i Norge. Det er mulig å få høyere utdanning på samisk på Sámi Allaskuvla/Samisk Høyskole og Universitetet i Tromsø, og det skrives også oppgaver og avhandlinger på samisk der. Antallet samiske publikasjoner er ikke veldig stort i Norges forskning som helhet, men det er likevel risiko for at jeg har oversett relevante overskrifter.

Disse svakhetene kan gjøre mi kartlegging mindre grundig. Dermed kan jeg ikke gjøre krav på å presentere ei altomfattende kartlegging over forskning i området. Likevel mener jeg at materialet som jeg presenterer og analyserer dekker en stor del av relevant forskning. Derfor gir det en representativ oversikt over området og er passende utvalg for å svare på mitt andre forskningsspørsmål.

### 3.2.3 Utvalg av publikasjoner for analyse

Redegjørelse for hvilke oppgaver, avhandlinger osv. som burde tas med i kartlegginga, har flere etapper. Først brukte jeg søkeord i de beskrevne databasene for å finne flest mulig publikasjoner som kan være relevante for oppgaven (se vedlegg 1 for detaljert søkehistorie). Deretter leste jeg overskriftene til søkeresultater. I denne fasen ekskluderer jeg titler som eksplisitt handler om f. eks lærernes eller foreldrenes mening om språktilegnelse, andrespråktilegnelse hos voksne osv. Det neste steget var å lese metodekapitlene til verkene som jeg vurderte som sannsynlig relevante ut fra overskriften. I dette stadium ble det klart om verket svarer til søkekriterium om måling av ordforråd, utvalgets alder og språk. Ved måling av ordforråd var det viktig at ordforrådet både måles og resultatene kommenteres adskilt fra mulige andre metoder som ble brukt. Derfor ble det utelatt noen oppgaver som enten kommenterte kommunikative ferdigheter som helhet uten å se nærmere på resultater angående ordforråd (Toplaan, 2017) eller som ikke analyserte de flerspråklige barnas resultater adskilt fra de ettspråkliges (Dahl, 2015). Andre typer verk som jeg ekskluderte var f. eks undersøkelser om leseforståelse som ikke hadde spesifisert noen ordforrådsoppgave som ett av

målingsverktøyene, og oppgaver som beskriver ordforrådet til ett eller få barn slik det kommer til uttrykk i enten skriftlig eller muntlig tale, uten noen målende element, ble inkludert. Ei spesifikk gruppe oppgaver som ble utelatt var oppgaver som handlet om internasjonalt adopterte barn. Grunnen til ekskludering var her det at disse barna ofte ikke er flerspråklige fordi de har blitt adoptert i tidlig alder, og har ikke kontakt med morsmålet i den nye familien (se f. eks A. Hoel, 2009).

Ved søk i Cristin og liste over forsvarte oppgaver ved studieretning estisk som andrespråk på Universitetet i Tartu fant jeg også noen verk som handler om flerspråklig ordforråd, men som ikke har fullteksten fritt tilgjengelig. I Cristin gjaldt det to verk: *Unna jienážat – guovtti gillii. Utvikling av samisk ordforråd hos tospråklige samisk-norsktalende barn, basert på CDI-undersøkelse*, masteroppgaven av Inger Ellen Marja Eira, forsvart på Universitetet i Tromsø i 2016; og *Så lenge vi forstår hverandre: Språkvalg, flerspråklige ferdigheter og språklig sosialisering hos norsk-filippinske barn i Oslo*, doktoravhandlinga av Bente Ailin Svendsen, forsvart på Universitetet i Oslo i 2004. Blant verkene forsvart i studieretning estisk som andrespråk var det tre diplomarbeider som trolig svarer på søkekriteriene: *Ida-Virumaa põhikooli lõpetajate sõnavarakasutus* (Ordforrådsbruk til elever på siste trinn i grunnskolen i Ida-Virumaa<sup>8</sup>) av Maria Nikitina (2005), *Sõnavara arendamine eesti keele õpetamisel vene õppekeelega kooli seitsmendates klassides* (Utvikling av ordforråd i estisktimene i sjuende klasser på russiskspråklige skoler) av Alvira Fomitšjova (2006) og *Sünonüümide roll sõnavara arendamisel vene õppekeelega gümnaasiumi eesti keele tundides* (Synonymers rolle i utvikling av ordforråd i estisktimene på russiskspråklige gymnaser) av Natalja Nazarjeva (2007). Jeg sendte e-post til alle forfatterne og ba om mulighet til å bruke oppgavene deres. Jeg fikk svar bare fra Nazarjeva, som lot meg bruke fullteksten til sin oppgave.

Det viste seg at noen utvalg ble omhandlet i flere studier. Slike publikasjoner er Høier Kjølås' artikkel og doktoravhandling (Kjølås, 2005 og Høier, 2007), Monsrud, Thurmann-Moe og Bjerkans artikler (Monsrud et al., 2010 og Thurmann-Moe et al., 2012), Biringvads masteroppgave og Biringvad og Wolds artikkel (Biringvad, 2012 og Biringvad & Wold, 2014) og Rydland, Grøver og Lawrence' artikler (Rydland et al., 2012 og Grøver et al., 2016).

Publikasjoner som svarer til søkekriterier blir tatt med i analysen (se vedlegg 2 for liste over slike verk). For å analysere og syntetisere dataene fra de ulike undersøkelsene, leser jeg oppgavene og

---

<sup>8</sup> Mine oversettelser her og framover

trekker ut resultatene som gjelder ordforråd. Disse resultatene presenterer jeg i analysekapittelet for å gi en bedre oversikt over hva som er og hva som ikke er kjent. Deretter følger en analysering og syntetisering av dataene.

#### 3.2.4 Analyse og syntese

For å systematisere og bearbeide funnene fra disse studiene brukte jeg narrativ syntese. Den er en metode som er ofte brukt i systematiske oversikter og som oppsummerer og knytter sammen resultatene til ulike studier ved hjelp av ord (Popay, et al., 2006, p. 5). Metoden er brukt hovedsakelig for å analysere kvantitative dataer (Hansen & Trifkovic, 2013, p. 24), som også denne oppgaven omhandler. Ved dette åpner metoden imidlertid også for analyse av kvalitative data. Siden jeg skal analysere og syntetisere begge typer av data, passer narrativ syntese som metode for denne oppgaven.

Narrativ syntese-modellen som Popay et al. (2006, p. 11) har beskrevet har fire hovedelementer: utvikling av en teori om det relevante tiltakets virkning, utvikling av en foreløpig syntese av funnene fra inkluderte studiene, det å utforske forhold i dataene, og det å vurdere robustheten av syntesen. Min oppgave skal ikke formulere et forslag for et konkret tiltak, men heller greie ut om viktige faktorer som framtidige tiltak inne utdanningspolitikk burde ta utgangspunkt fra. Den første elementen blir dermed litt forandret i min oppgave.

Popay et al (2006, p. 12) beskriver synteseprosessen for to hovedtyper av oversikter: de som undersøker effektene til et tiltak, og de som beskriver hvilke faktorer som påvirker utføring av tiltak. Selv om min oppgave ikke skal formulere et detaljert tiltak, faller den under den første typen. Jeg undersøker effektene de ulike opplæringsmodellene (majoritetsenspråklig, tospråklig, minoritetsenspråklig) kan ha på barnas ordforråd. Det første steget, i min oppgave teoribygging om hvilken opplæringsform fører til størst ordforråd, skal ifølge Popay et al (ibid.) foretas før selve syntesen. Ut fra den teoretiske bakgrunnen og første møte med analysematerialet formulerer jeg den foreløpige teorien slikt: barn får størst nytte av tospråklig opplæring der begge språkene undervises og opprettholdes på et høyt nivå, via mekanismer beskrevet i Cummins' og Swains (1986) CUP-modell.

For å se om resultatene til studiene virkelig støtter dette forslaget, må man som neste steg underta foreløpig syntese og ordne data fra de ulike studiene på en måte som lar trekke konklusjoner om

hvilken effekt de ulike opplæringsmodellene har, og hvor stor denne effekten er (Popay, et al., 2006, p. 13). I neste kapittel presenterer jeg funn fra studier, og samtidig foreta en foreløpig syntese. Dette er gjort ved hjelp av tekstuelle beskrivelser av studier og gruppering av like studier (p. 16)

Ved siden av presentasjon og foreløpig syntese utforsker jeg også forhold i og mellom studiene (p. 14–15). Dette betyr reflektering over hvorfor de ulike studiene har hatt ulike resultater. For eksempel må man ta i betraktning utvalgets sosiokulturell bakgrunn og alder, men også metoder som har blitt brukt og måten de har blitt brukt på. I min syntese går disse vurderingene hånd i hånd med presentasjon og syntetisering av materialet. Narrativ syntese for øvrig beveger seg oftest ikke lineært fra en etappe til den neste, men fletter sammen presentasjon og analyse, syntese og vurdering av dens robusthet (p. 11).

Til sist skal en forsker som bruker narrativ syntese nemlig vurdere robustheten av sin egen syntese (p. 15–16). Hvorvidt kan denne slutninga generaliseres? Har studier som er tatt med, lik reliabilitet og dermed lik generaliseringskraft? Hvordan kan metodologiske svakheter i studiene som er brukt påvirke syntesens troverdighet? Disse overveielsene blir også diskutert underveis i synteseprosessen. På slutten av neste kapittel konkluderer jeg også med min reflektering over robustheten av min syntese som helhet (p. 22) .

## 4. Presentasjon og syntese av funnene

I dette kapittelet presenterer og syntetiserer jeg innholdet om ordforråd i verkene nevnt i vedlegg 2.

### 4.1 Antall publikasjoner og tidsrom

Alt analysemateriale stammer fra perioden 1998—2018. Det er 33 norske og 20 estiske publikasjoner som jeg ser på. Dette kan bety at syntesen blir noe Norge-sentrert. Når man sammenlikner antallet verk som er med i analysen og antallet innbyggere i hvert av landene, kan man si at det i Estland har vært forholdsvis større interesse i det forskningsområdet. Mens antallet studier i området er 1,65 ganger større, er folketallet (per 2019) 4,02 større i Norge (Statistikaamet, 2019; Statistisk Sentralbyrå, 2019b). Forskjellen kan imidlertid sannsynligvis forklares med ulike antall elever med andre morsmål enn majoritetsspråket. Per 2017 hadde 25,9% av elever på grunn- og videregående skoler i Estland et annet morsmål enn estisk<sup>9</sup> (Statistikaamet, 2018). I Norge var andelen elever med morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring (som tyder på at de har et annet morsmål enn norsk) 8,66% i 2018 (Statistisk Sentralbyrå, 2018c).

Også fordelinga over analyseperioden er ujevnt mellom landene. Den eldste norske studien som er med i analysen er publisert i 2005. Etter det har det blitt forsvart eller publisert minst én studie per år med unntak av 2015. Det er mulig at den økende interessen fra og med 2006 er knyttet til Kunnskapsløftet, rammedokumentet innen utdanning i Norge som ble vedtatt i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Flere av oppgavene er blitt til på grunn av visse forskningsprosjekter som har foregått innen tidsrammene. Dette er synlig ved oppgaver forsvart ved universitetet i Oslo – masteroppgavene til Anne-Mette Bjerkelund (2011), Miriam Meling (2011) og Siri Hasle (2012) er alle skrevet som en del av arbeidet til forskergruppen Child Language & Learning. To tidligere studier – masteroppgavene til Kristine Berland (2008) og Ida Olving Lund (2008) er knyttet til prosjektet «Forsterket tilpasset norskopplæring» (Berland, 2008, p. 60) som tar for seg nettopp språket i utdanningskontekst. De to verkene er forsvart i samme år og har samme veileder, nemlig Kamil Øzerk, en velkjent forsker innen flerspråklighet. Lund (2008, p. 4) nevner Berland som en deltaker i undersøkelsesprosessen og studiene ser ut til å ha identisk utvalg (Lund, 2008, p. 47; Berland, 2008, p. 61—62). Faktumet at begge «gruppene» av studier faller inn i et 4-

---

<sup>9</sup> I dataene er det ingen opplysninger om elever med flere morsmål.

årig tidsrom mellom 2008 og 2012, uttrykker imidlertid at spørsmål om flerspråklighet innen utdanning hadde blitt spesielt aktuelle da.

En av læreplanene som ble vedtatt i rammeverket til Kunnskapsløftet, er NOR7-01 – Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter. I den står det:

Elever både i grunnskolen og videregående opplæring med annet morsmål enn norsk og samisk har etter Opplæringslovens §2-8 (grunnskolen) og §3-12 (videregående opplæring) rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelig kompetanse til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. Om nødvendig har slike elever også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Det følger av premisset for den særskilte norskopplæringen at læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter er en overgangsplan som bare skal nyttes til elevene er i stand til å følge opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk. (Utdanningsdirektoratet, u.d., min utheving)

Et slikt formål ville forklare den store interessen i hvordan flerspråklige farer – fyller læreplanen sitt formål? Opplæringslovens §2-8 er i noen oppgaver nevnt som utgangspunkt for arbeid med flerspråklige elever (Hoholm, 2014). Berland (2008, p. 99) nevner også prinsippet «ingen skal stå igjen» - noe som uttrykker det norske samfunnets holdning og Regjeringas formål om å gi like muligheter til alle. Mye av norsk forskning ser ut til å handle om nettopp det – har minoritetsspråklige elever like muligheter med norskspråklige? Kunnskapsløftet og de nye læreplanene som fulgte med den ser ut til å ha hatt en betydelig innflytelse på forskningsinteresser, siden nesten alle norske publikasjoner som er med i analysen er skrevet etter 2006. Det må imidlertid tas i betraktning at jeg ikke har tilgang til ikke-digitaliserte verk fra Norge, men avhandlinger og artikler som er skrevet før 2006 kan være tilgjengelige kun på papir.

Også i Estland kan man se liknende mønstre: interessen øker i takt med reformer og beslutninger i utdanningssystemet, men innflytelse av enkeltforskere i området er også tydelig. For eksempel er tre av verkene forsvart på Universitetet i Tallinn veiledet av professor Reili Argus (Husu, 2016; Husu, 2018; Jürissalu, 2015), som har lang erfaring med forskning innen språktilegnelse og barnespråk generelt (SA Eesti Teadusagentuur, 2019). Alle tre studier brukte den samme testen for måling av ordforråd – *5-6-aastaste laste kõne test*, den første standardiserte taleutviklingstesten på estisk

(Padrik, u.d.). Testen ble publisert i 2013, hvilket kan forklare mangelen på studier angående førskolebarn i perioden før 2015.

Samspillet mellom utdanningspolitikk og forskning er tydelig synlig i problemstillingene til oppgaver forsvart til og med 2007. Flere forsker i skolerelatert ordforråd (Trubatšova, 1999; Ruukel, 2000) eller elevenes kjennskap til synonymer og antonymer (Truus, 2000; Nazarjeva, 2007). Begge typer ordforråd er ganske spesifikke og faller under CALP, språkevner som blir viktige nettopp i skolekontekst. Både Trubatšova og Ruukel nevner et utdanningspolitisk prinsipp som grunn til sin studie. Den dagjeldende loven om grunn- og videregående skole (*Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, PGS*) fastslo at ikke-estiskspråklige videregående skoler begynner overgangen til en estiskspråklig opplæring senest i studieåret 2007/2008 (Tomusk, 2019). Deres oppgaver var blant undersøkelser som skulle redegjøre for hvorvidt dette formålet blir oppfylt i henhold til elevenes beredskap til å lære på estisk i videregående skole.

Etter 2007 har forskningsinteresser skiftet noe, og det blir flere undersøkelser som forsker i ordforrådet generelt, uten å fokusere seg på et snevrere område. Selv om pedagogiske implikasjoner kommer tydelig til syne også i senere verk, kunne dette tolkes som at fokuset har skiftet fra spesifikke CALP-ferdigheter til de mer allmenne BICS-ferdighetene. De verkene som forsker i en utvalgt del av ordforrådet, har heller en allmenspråkvitenskapelig interesse, og forsker i hvordan flerspråkligheten som sånn påvirker barn og unges oppfatning av visse betydninger.

Generaliserende kan man derfor si at interessen for flerspråklige barn og unges ordforråd har økt i både Estland og i Norge fra og med 2007, med største interesse i begge landene i løpet av 2010-årene. Fra den ene sida avspeiler det økende antall minoritetsspråklige elever i skolesystemet (i Norge), men også større bevissthet om minoritetsspråklige elevers behov.

#### 4.2 Alderen til utvalget

Jeg har valgt å analysere de aldersmessige forskjeller mellom utvalgene i ulike studier ut fra utdanningssystemene. Utvalgene blir derfor kategorisert i fire aldersgrupper: førskolebarn, elever på barnetrinnet/*algkool*, elever på ungdomstrinnet/*põhikool* og elever på videregående skole/*gümnaasium*. Siden den andre problemstillinga i denne oppgaven handler nettopp om samspillet mellom utdanning og ordforråd, synes jeg en slik inndeling er hensiktsmessig, selv om inndelinga ikke samsvarer helt aldersmessig. I Norge begynner de fleste av barna nemlig på skolen

da de er 6 år gamle. I Estland er den vanligste alderen ved skolestart 7, selv om det selvfølgelig finnes en viss valgfrihet for foreldrene. Men denne forskjellen blir utjevnet av grunnskolens lengde – i Norge varer grunnskole i 10 år, mens i Estland er det 9 års obligatorisk skolegang. Derfor har jeg valgt å kategorisere de første 7 trinnene i norsk skole (barnetrinnet) sammen med de første 6 trinnene i estisk skole (*algkool*). Norsk mellomtrinn/ungdomstrinn svarer da til 7.-9. klasse i estisk skole (*põhikool*). Videregående skole (*gümnaasium*) varer i tre år i begge landene, og de fleste fullfører den når de er 19.

For enkelhets skyld har jeg valgt å bruke de norske betegnelsene (barnetrinnet, ungdomstrinnet, videregående skole) som en generell inndeling for både norske og estiske verk. Under kategorien «førskolebarn» forstår jeg alle barn som er under skolealderen, dvs. barn opp til 6 eller 7 år. Jeg har valgt denne betegnelsen framfor «barnehagebarn» fordi ikke alle barn går på barnehage før de begynner på skolen, og barn kan begynne i barnehagen i ulike aldre. Betegnelsen «førskolebarn» omfatter dermed alle barn som ikke går på skole ennå, uansett om de går i barnehage eller ikke.

Samlet sett er det mest forskning om elever på barnetrinnet fra de to landene (29 av 53 verk). Den nest største utvalgsgruppa er førskolebarn (16 av 53 verk), fulgt av videregående skole (6 av 53 verk) og ungdomstrinnet (5 av 53 verk). Noen undersøkelser omfattet barn i ulike aldre, eller var longitudinelle studier av de samme barn, dvs. målte orfforrådsprestasjoner til samme informanter i ulike aldre. Slike verk faller under to kategorier samtidig. Popova, 2011, Westeren, 2013 og Rydland et al., 2013 blir dermed regnet under kategoriene «førskolebarn» og «barnetrinnet», mens Michaelsen, 2017 faller under både «barnetrinnet» og «ungdomstrinnet» og Pöldsepp, 2004 under «ungdomstrinnet» og «videregående skole».

Dette peker i den retning at de utdanningsmessige implikasjonene er viktige i forskning i begge landene. Orfforråd er ofte uthevet som et vesentlig aspekt i akademisk prestasjon, ofte som en viktig komponent i leseforståelse (se f. eks Hovland, 2007; Biringvad, 2012; M. O. Hoel, 2009; Trubatšova, 1999; Ruukel, 2000). Derfor er det naturlig å anta at man vil gjøre rede for hvilke forutsetninger barn har ved skolestart og i de første årene i utdanningssystemet. Forskning som peker på en generell tendens blant barneskoleelever kan danne et grunnlag for utarbeiding av nye tiltak. I flere oppgaver står nettopp evner ved skolestart i fokus (Lund, 2008; Lundebby, 2011; Vokka, 2018). Den forholdsvis store interessen i barnehagebarn kan forklares ut fra samme hensikt: å gjøre rede for hvilke forutsetninger flerspråklige barn har når de skal begynne på skolen i et språk som

ikke er deres morsmål. I Norge ser man gjerne på barnehage som en viktig språklæringsarena (Berland, 2008, p. 99), og studier om barnehagens innflytelse kan tjene som både oppfordring til minoritetsspråklige foreldre til å benytte barnehage tilbudet og veiviser for barnehagelærere som hjelper dem å få en bedre forestilling om sin egen rolle (Rydland, et al., 2013).

Med ett unntak handler all forskning om ungdomstrinnet om enten leseforståelse eller beherskelse av ordforråd brukt i skolen. Unntaket (Pöldsepp, 2004) illustrerer imidlertid en tendens som er synlig ved eldre utvalg, spesielt ved estisk forskning. Pöldsepps oppgave er en deskriptiv undersøkelse av skoleungdoms ordforråd – hun har kartlagt ord for kroppsdeler som elever i 9. og 11. klasse kan, men fører ikke statistikk over dem, og kommer heller ikke med diskusjon av pedagogiske implikasjonene som slike resultater kan ha. Oppgavens resultater kan dermed ha større relevans innen leksikologi eller psykolingvistikk. Samme gjelder en oppgave som regnes med under undersøkelser om barnetrinnet, men som har et utvalg «på grensa»: Tšamjans bacheloroppgave fra 2018 der hun kartla fargenavn kjent av flerspråklige elever med russisk som morsmål. Informantene var elever på 12 og 13, dvs. på 6. eller 7. klassesetrinn (i Estland er 6. klasse den siste på barnetrinnet).

Blant oppgaver skrevet om elever på videregående skole (M. O. Hoel, 2009; Pöldsepp, 2004; Nazarjeva, 2007; Domaševa, 2015) er det en oppgave til som bruker kognitive språkvitenskapens metoder for å redegjøre for elevenes ordforråd. Domaševa har nemlig brukt eksperimenter for å finne ut om skoleelevenes familierelaterte ordforråd. Sine funn har hun fulgt opp med en oversikt over hvordan den slags ordforråd er brukt i estiske lærebøker, og forslag for måter å lære familierelatert ordforråd mer effektivt på (Domaševa, 2015, p. 45–55). Resten av verkene om videregående-elever har også forsket i enten leseforståelse (M. O. Hoel, 2009; Overvik, 2012) eller en snevrere del av ordforrådet, nemlig synonymymer og antonymymer (Nazarjeva, 2007; Konstantinova, 2012).

Det er altså en klar tendens til å forske i yngre barn i begge landene. Forskningsinteresser har sammenheng med skolegang, siden de fleste verkene er skrevet om barnetrinnelever. Om eldre utvalg er det skrevet flere undersøkelser med mer allmenningvistisk fokus, men det er imidlertid flest skolerelaterte problemstillinger også blant dem.

### 4.3 Morsmålet til utvalget og dens rolle i forskning

Når man ser på hvorvidt morsmålet til utvalget er nevnt i undersøkelsen, ser man klare demografiske forskjeller mellom de to landene.

I 13 av norske publikasjoner er morsmålet ikke spesifisert. Av dem nevner Hovland (2007, p. 42) at informantenes opprinnelse var «ikke-vestlig», og i undersøkelsen til Biringvad (2012, p. 18) nevnes det at én av informantene er fra et land som tilhørte Sovjetunionen, men spesifiserer ikke elevens morsmål. I tre artikler er det oppgitt flere forskjellige morsmål: albansk, somali, tyrkisk, vietnamesisk, tamil, panjabi og urdu (Monsrud, et al., 2010; Thurmann-Moe, et al., 2012) i ett tilfelle, og albansk, arabisk, somali og sorani i det andre tilfellet (Arntzen & Ludvigsen, 2014). Felles for alle disse verkene er at det er flerspråkligheten i seg selv som er i fokus, ikke mulig samspill mellom første- og andrespråk.

Når vi snakker om utvalg med et konkret morsmål, er det flest (6) oppgaver om barn med urdu som morsmål (Nybakken, 2007; Bjerkelund, 2011; Meling, 2011; Lundeby, 2011; Hasle, 2012; Haga, 2012). I fire av disse er utvalget imidlertid beskrevet som urdu- eller panjabitalende (Bjerkelund, 2011; Meling, 2011; Hasle, 2012; Haga, 2012). I tillegg til fire publikasjoner som innebærer resultater fra panjabitalende barn er det fire om polsktalende barn, men i dette tilfellet er det skrevet to verk hver om to ulike polsktalende utvalg (henholdsvis Biringvad, 2012 og Biringvad & Wold, 2014; og Hansen, 2017 og Hansen et al., 2017). Det er tre undersøkelser om tyrkisktalende barn, men blant disse er det igjen to som beskriver resultatene til det samme utvalget (Rydland, et al., 2013; Grøver, et al., 2016). Den tredje undersøkelsen om tyrkisktalende barn er Westerens masteroppgave fra 2013. I mitt utvalg er det to publikasjoner (igjen, av samme forfatter og om samme utvalg) som omhandler barn med samisk som morsmål (Kjølaas, 2005; Høier, 2007). Som nevnt i metodekapittelet, er det skrevet også en oppgave om samiske barns ordforråd målt med CDI, men jeg har ikke fått tak i fullteksten til det. Til slutt er det en studie om barn med russisk bakgrunn (Yarikova, 2009), en om arabisktalende informanter (Overvik, 2012) og en om en spansktalende informant (Sanchez, 2014).

Alle de morsmålene som det er skrevet flere verk om, representerer forholdsvis store minoritetsgrupper i Norges befolkning. I 2019 kom det flest innvandrere til Norge fra Polen, Litauen og Sverige, men når man ser på antallet norskfødte med innvandrerforeldre, er de ledende landene

Pakistan, Somalia og Polen (Statistisk Sentralbyrå, 2019c)<sup>10</sup>. Dette forklarer den forholdsvis store interessen for urdu- og panjabitalende barn. Urdu er nemlig ett av de offisielle språkene og *lingua franca* i Pakistan, mens punjabi er morsmålet til flest pakistanere (Central Intelligence Agency, 2019). Også tyrkiske innvandrere utgjør en betydelig andel innvandrere og norskfødte med innvandrerbakgrunn (Statistisk Sentralbyrå, 2019a).

Det er noe overraskende at det finnes så lite forskning om samisktalende barn. Samisk er også det eneste språket med offisiell status som minoritetsspråk som det finnes forskning om (de andre minoritetsspråkene i Norge er kvensk, romanes og romani) (Regjeringen.no, 2019). Det lille antallet studier forklares imidlertid av det lille antallet samiske elever. Antallet elever som fikk opplæring på et samisk språk (nordsamisk, sørsamisk eller lulesamisk) er lite: i skoleåret 2018/2019 lærte 833 elever i Norge på et av de samiske språkene – noe som utgjør 0,13% av det samlede elevtallet. Til sammen var det 952 elever som lærte et av de samiske språkene som førstespråk, så noen av dem får morsmålsopplæring ved siden av ellers norsk opplæring. (Grunnskolens Informasjonssystem, 2018/2019)

Nesten halvparten av norsk forskning (16 av 33 verk) har altså ikke spesifisert informantenes morsmål, eller forsket i barn med ulike morsmål. Dette viser at det oftest ikke er noe samspill mellom ett konkret morsmål og norsk som er fokus i norske studier, men flerspråklighet som fenomen. Trolig kommer dette an på det store mangfoldet i morsmål på norske skoler og det at man trenger løsninger som fungerer for alle morsmål.

I Estland er situasjonen annerledes. Av 20 publikasjoner er det bare to som ikke spesifiserer barnas morsmål (Ehasalu, 2015; Vokka, 2018). Begge er skrevet om førskolebarn, og ser på ordforrådet i en sosial og utdanningsmessig kontekst. De andre 18 studier oppgir russisk som (ett av) de fleste av informantenes morsmål(ene) eller hjemspråk (uten å spesifisere hva som eleven eller foreldrene oppfatter som morsmål). Domaševa (2015, p. 30–31) nevner også at ett av informantene fra en russiskspråklig skole hadde ukrainsk som morsmål (noe som egentlig utelukker denne informanten ifølge mine søkekriterier). I Martõnets' (1998) oppgave nevnes også armensk og georgisk som morsmål, samt det at noen barn hadde en ukrainsk, tysk eller finsk forelder. Ved de sistnevnte var

---

<sup>10</sup> SSB fører ikke statistikk over den såkalte «tredjegerasjonen» - dvs. norskfødte barn av norskfødte med innvandrerforeldre (Dzamarija, 2019).

hjemspråket likevel russisk, eller foreldrene hadde ikke oppgitt hjemspråket. Det samme gjelder barn med ukrainske, finske, basjkirske og hviterussiske foreldre i Truus' (2000) oppgave. Det var også et barn med polsk som morsmål i Truus' oppgave.

Som i Norge, peker dette klart på demografiske tendenser – siden russisk er det mest talte språket i Estland etter estisk, er det naturlig at også det meste av forskning handler om nettopp russisk-estisk flerspråklighet. I tillegg er det mange skoler med undervisning helt eller delvis på russisk. Faktumet at barn med ukrainsk eller polsk som morsmål går på russiskspråklig skole, og at foreldre med andre morsmål enn russisk snakker russisk til barna sine, peker igjen på det russiske språkets status som *lingua franca*. Det er ikke så mye forskning omkring andre minoritetsspråk fordi medlemmer av andre minoritetsfolk bruker selv gjerne russisk i sin hverdag.

#### 4.4 Problemstillinger

Utvalget, dets alder og morsmål, samt selve tidspunktet for forskning sier mye om forskernes interesser. Disse opplysningene bidrar også med bakgrunnsinformasjon som hjelper å kaste lys på forskninga. Men det er først og fremst problemstillinger som avslører hovedinteresser og -strømninger innen forskning.

For å gi et oversiktlig bilde, har jeg delt problemstillinger inn i tre kategorier etter hvilken del av ordforrådet var i fokus. Denne inndeling er veldig generaliserende, siden de fleste av studiene har flere delproblemstillinger. I tillegg undersøker de andre forhold enn ordforrådets størrelse. Siden min oppgave fokuserer seg på nettopp ordforråd, ser jeg det likevel som formålstjenlig å bruke følgende kategorier.

De fleste av studiene (24 av 53) undersøker **ordforrådet generelt**, uten å fokusere seg på et visst område. Dette betyr nødvendigvis ikke at de gir oversikt over alle områder innen ordforråd. Noen tester, f. eks den estiske taletesten brukt i Husus (2016, 2018) og Jürissalus (2015) studier, måler flere snevrere områder som til sammen gir et oversiktlig bilde over språkkunnskaper – bruk av adjektiv, over- og underkategorier, postposisjoner osv. I tillegg til studier som kartlegger ordforrådet allment (f. eks Monsrud et al., 2010 og Husu, 2018), hører til denne kategorien også studier om ordforrådsutvikling (f. eks Rydland et al., 2012 og Popova, 2011), utprøving av måleinstrumenter (Walgermo, 2010; Hansen, 2017; Hansen et al., 2017), samspill mellom S1 og S2 (Grøver et al., 2016;

Sanchez, 2013; Martõnets, 1998), forhold mellom ulike deler av ordforrådet (f. eks Haga, 2012 og Arntzen & Ludvigsen, 2014), men også språkmiljøets betydning (f. eks Meling, 2011 og Usmanova, 2015). Jeg valgte å regne utprøvinger av tiltak i barnehage også under denne kategorien. Selv om disse tiltakene utføres i en utdanningskontekst, er det oftest ordforråd som inngår BICS-ferdigheter de handler om. Selv om barnehager er udiskutabelt en arena for utdanning og opplæring, er det en annen type fokus der, med vekt på BICS-ferdigheter og ikke nødvendigvis CALP.

Nesten like mange studier (22) undersøker **ordforråd i skolekontekst**. Hit tilhører studier om leseforståelse (f. eks Faraasen, 2009 og Zlojan, 2011), skolerelatert ordforråd (f. eks Biringvad, 2012 og Ruukel, 2000) og utprøving av tiltak på skolen (Michaelsen, 2017). Jeg valgte å ta med Michaelsens oppgave her fordi den var den eneste blant studier om ulike tiltak som forsket i skoleelever, og tiltaket dreide seg om ordforråd i tekster skrevet av elever på skolen. Ordforrådet som hun jobbet med inneholder mer og mindre dagligdagse ord (se vedlegg 5 og 6 i Michaelsen, 2017), men uansett har hun fokusert mer på skolerelatert ordforråd enn oppgaver om tiltak i barnehage. Det er viktig å understreke at også i studier som ikke faller inn i denne kategorien, kan resultater påvirkes sterkt av skolekonteksten. For eksempel er utvalget i oppgaver som ser på ordforrådsutvikling generelt (Monsrud, et al., 2010; Lundeby, 2011; Rydland, et al., 2013) som regel skolebarn eller barn fra og med førskolealder og opp gjennom noen klassetrinn. Dermed blir skolegang automatisk en viktig påvirker.

Sist er det åtte oppgaver som forsket i **ordforråd på et snevrere område** som ikke nødvendigvis er skoleordforråd. Alle studier i denne kategorien er skrevet i Estland. Av dem kan Truus' (2000), Nazarjevas (2007) og Konstantinovas (2012) oppgaver argumenteres for å tilhøre skoleordforråd, siden de forsket i elevenes kunnskap om synonymer og antonymer og diskuterte hvordan denne kunnskapen kan best fremmes i opplæring. Det er en del av ordforrådet som kan helle mot CALP, men trenger ikke gjøre det. Derfor har jeg valgt å kategorisere disse studiene adskilt fra resten av skolerelaterte verk. Blant andre oppgaver i denne kategorien har Tšamjans (2018) bachelor- og Domaševs (2015) masteroppgave brukt den kognitive semantikkens metoder ('elicited list task' og 'naming task'). Begge to er veiledet av Mari Uusküla, lingvist og oversettelsesforsker som har forsket i semantikk, psykolingvistikk og språktypologi (Tallinna Ülikool, u.d.), så her er igjen enkeltforskernes innflytelse synlig. Põldsepps (2004) og Jantras (2002) oppgaver har også kartlagt elevenes ordforråd

på et snevrere område – den første ut fra leksikologiske og den andre fra psykologiske-pedagogiske formål.

Slike oppgaver peker på et skille mellom interesser i Estland og i Norge. I Estland har man forsket i elevenes kjennskap til f. eks synonymer, antonymer, fargeordforråd, følelsesordforråd osv. – med andre ord, ulike aspekter ved breddeordforrådet. I Norge er det ingen helt tilsvarende problemstillinger. Blant studier som forsker i ordforrådet generelt er det noen som forsker i f. eks forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd (Bjerkelund, 2011), muntlige og skriftlige ferdigheter (Arntzen & Ludvigsen, 2014) og i noen grad i dybdeordforråd (Nybakken, 2007). Med andre ord – de norske studiene som har tatt for seg en konkret del av ordforrådet, ser på den delen i sammenheng av resten av ordforrådet. Det heller lille antallet undersøkelser viser at slike problemstillinger trenger mer kompliserte tilnærminger som kanskje er utenfor studentarbeidenes arbeidsomfang. Men blant estiske verk finner man ikke noen slike generalisasjoner. Dette peker igjen på det Argus (2019, personlig meddelelse) har ment: det er for få undersøkelser som kunne gi en helhetlig oversikt over flerspråkliges situasjon.

Ved siden av disse tre hovedkategoriene var det noen bakgrunnsvariabler som skilte seg ut på tvers av problemstillinger ellers. For eksempel var det åtte estiske studier som nevnte opplæringsmodellen spesifikt – dvs. de forsket i elever i én konkret opplæringsmodell (estiskenspråklig, russiskenspråklig, eller språkbad) eller sammenliknet resultatene til elever fra ulike opplæringsmodeller (f. eks russiskenspråklig og språkbad-modellen). I norsk kontekst kunne Høier Kjølaas' (Høier, 2007; Kjølaas, 2005) studie sammenliknes med disse studiene i det at informantene lærer på samisk, og dette er bakgrunnskunnskap viktig for å forstå undersøkelsesresultater. Samisk er også det eneste minoritetsspråket som noen av utvalgene får sin opplæring fullstendig på. Men som nevnt, er bakgrunner til samisk opplæring i Norge og russisk opplæring i Estland ganske forskjellige.

En annen prominent tendens var å sammenlikne flerspråklige elevers ordforråd med enspråkliges. Det var 12 norske og tre estiske publikasjoner som gjorde det. Det er kanskje noe overraskende at så mange verk sammenlikner flerspråkliges prestasjoner med majoritetsspråkliges. Det er hele 30 år siden Francois Grosjean (1989, p. 6) argumenterte for at *«the bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration.»* Likevel ser det ut som om forskning i flerspråklige barn er fremdeles interessert i å

måle flerspråklige med enspråklige. Publikasjonene i mitt utvalg undersøker ofte språkferdigheter i skolekontekst, og dette forklarer også den store interessen i forskjeller mellom en- og flerspråklige. Målet er at minoritetsspråklige skal ha like bra forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet, på arbeidsmarkedet og i samfunnet generelt. Men faktum at for dette forutsettes det først og fremst gode kunnskaper i majoritetsspråket, viser at uartikulert er enspråkighet likevel normen i samfunnet. Hva om flerspråklige elever, studenter og arbeidstakere kunne bli vurdert ut fra av sine ferdigheter i alle sine språk, ikke bare nivået de behersker majoritetsspråket på?

Det å være eksponert til et språk spiller en viktig rolle i språktilegnelse (Ryen & Simonsen, 2015, p. 199), og derfor er det også mange studier om språkmiljøets betydning – vær det sosioøkonomiske faktorer generelt (Faraasen, 2010; Bjerkelund, 2011), barnehagebakgrunn (Andersen, 2006; Lund, 2008) eller språk som barn har kontakt med hjemme og i nabolaget (Meling, 2011; Rydland, et al., 2013). Flere andre oppgaver som ikke nevnte språkmiljøet i sine problemstillinger, samlet likevel inn bakgrunnsdata som hjemspråk, morsmål, foreldrenes morsmål osv. (se f. eks Jürissalu, 2015; Kjølås, 2005; Ruukel, 2000). Språkeksponering blir uunnngåelig en bakgrunnsvariabel også i studiene som undersøker elever i en viss opplæringsform (enspråklig eller tospråklig). I Estland vil elevene på både russiskspråklige og språkbad-skoler som regel ha russisk som morsmål, og derfor trolig kommunisere med hverandre på russisk utenfor undervisning. For russisktalende elever på estiske skoler er språkmiljøet annerledes, siden estiske klassekamerater vil med størst sannsynlighet snakke med russisktalende elever på estisk.

Ut fra problemstillinger kan man derfor konkludere at det sentrale spørsmålet i begge landenes forskning er: Hvor bra farer flerspråklige barn på skolen og i samfunnet sammeliknet med enspråklige? På den ene sida er det forståelig, med tanken på at begge samfunnene er dominerte av ett språk. Ved dette er både norsk og estisk språk med relativt små brukertall i verdenssammenheng. Bruk av nasjonalspråkene i alle funksjoner knyttes til både språkets og nasjonens livskraft, og derfor er det naturlig at man vil opprettholde og styrke alle innbyggernes språkkunnskaper i de språkene. Men flerspråkighet trenger ikke være noe som setter majoritetsspråkets posisjon i fare. For å få et mer detaljert bilde av holdninger til minoritets- og majoritetsspråk innen forskning, ser jeg i neste delkapittel på hvilke språk som har blitt testet.

#### 4.4.1 Testete språk

Ved siden av forskningsspørsmålene er det viktig å ha oversikt over hvilke språk som er blitt forsket i. Logisk nok var det tre typer undersøkelser: de som målte ordforråd bare i majoritetsspråket, de som målte bare minoritetsspråket, og de som målte ordforrådet i begge språkene.

I Norge målte de fleste av studiene (17 av 33) barnas ordforråd bare i norsk. Dette stammer trolig fra to ting. For det første er forskningsinteresser generelt skolerelaterte, og av dette følger det logisk at man forsker i ordforrådet som barn har i undervisningsspråket. For det andre er det stor mangfold blant morsmålene til elever, og forskere har ofte ikke selv kunnskapene som trenges for å teste barn på deres morsmål (Arntzen & Ludvigsen, 2014, p. 47). Dette problemet ble i noen tilfeller løst ved hjelp av innspillinger på minoritetsspråket (f. eks i Meling, 2011), men dette krever i sin tur mer ressurs og er derfor ikkertilgjengelig for alle som forsker i området.

Også i Estland undersøkte de fleste av verkene (12) barnas ordforråd bare i estisk. Selv om alle utvalg ikke studerte på estisk, er det et viktig formål innen alle læreplanene at elever skal kunne estisk godt nok for å mestre videre utdanningssteg og arbeidsliv i et dominant estiskspråklig samfunn. Det er mulig at forskernes egne språkferdigheter spiller inn også her, men sannsynligheten er mindre enn i Norge, siden nesten alle oppgaver undersøkte russisktalende barn. Andelen mennesker med russisk som (ett av) morsmål(ene) er relativt stor i Estland, og derfor er andelen trolig relativt stor også blant forskere og studenter.

Det var 12 studier i Norge og fem studier i Estland som målte ordforrådet i både minoritets- og majoritetsspråket. Dette passer godt inn i det store bildet av forskning som viser at flerspråkliges språkferdigheter burde helst ses som en helhet bestående av alle språk de kan (se f. eks Grosjean, 1989; Bialystok et al., 2010). Resultater fra begge språkene lar trekke konklusjoner om totalt ordforråd, og via dette også om det felles underliggende grunnlaget.

Bare ett av norske verkene målte barnas ordforråd bare på minoritetsspråket, nemlig Yarikovas oppgave fra 2009. Hennes utvalg var barn med russisk som (ett av) morsmål(ene), og hun gjennomførte sine målinger i en søndagsskole for russisk språk. Dette er med andre ord et annerledes perspektiv enn de fleste andre undersøkelser i mitt utvalg – minoritetsspråkets vedlikehold i et majoritetsspråklig samfunn versus majoritetsspråklige evner hos et minoritetsspråklig barn. Dette har Yarikovas undersøkelse til felles med Høier Kjølaas' studier om

samiske barn (Høier, 2007; Kjølås, 2005). I Estland var andelen oppgaver relativt større, siden det var tre av 20 som målte ordforrådet bare på minoritetsspråket. En av dem (Popova, 2011) sammenliknet beskrivingssevne hos barn med normal språkutvikling og barn som trenger logopedisk støtte, så flerspråkligheten i seg selv var ikke i fokus. Domaševa (2015) sammenliknet morsmålsordforråd hos russisk- og estisktalende unge, og Konstantinova (2012) undersøkte innflytelsen flerspråklighet kan ha på morsmålet.

I begge landene konsentrerer forskning seg altså først og fremst på minoritetsspråklige barns ferdigheter i majoritetsspråket. Med tanken på utdanningspolitiske formål er dette forventet. Samtidig vet man at barn som tilegner seg to språk, være det simultant eller suksessivt, har noe ulik eksponering til språkene og har derfor oftest mindre ordforråd på majoritetsspråket enn enspråklige på sin alder. Hvis man da drar konklusjoner om barnas språkferdigheter ut fra ordforrådet bare på majoritetsspråket, kan man undervurdere barnas evner. Enspråklige studier avdekker heller ikke mulige mangel i morsmålsordforrådet og det totale begrepsforrådet, noe som kan i sin tur hindre ordforrådstilegnelse på andrespråket (Cummins & Swain, 1986). Et område som trenger bedre utforskning i begge landene er altså det totale ordforrådet og morsmålsferdigheter til flerspråklige barn.

#### 4.5 Metoder

De fleste av studiene (34 av 53) brukte ulike bildetester. Mest populære var tester der barn må nevne objektet på bildet eller peke på bildet som best svarer til ordet. 11 undersøkelser brukte BPVS og sju brukte PPVT. Andre oppgaver anvendte enten selvlagte tester eller diverse andre standardiserte metoder. En estisk test utarbeidet av Padrik, Hallap, Aid og Mäll ble brukt i tre studier (Jürissalu, 2015; Husu, 2018; Husu, 2016). Den testen bruker også bildemateriale, men undersøker f. eks kjennskap til synonymer og antonymer, bruk av postposisjoner og navn på kategorier. Blant estiske undersøkelser ellers er det flere selvlagte tester (f. eks Ehasalu, 2015; Antonov, 2015). Bare to av alle bildetester som ble brukt (Tartlan, 2007; Westeren, 2013) målte ekspressivt ordforråd. I tillegg var det tre studier som gjennomførte muntlige prøver der bilder var støttende material for en del av testen. For eksempel måtte barn beskrive (ikke bare nevne) objektet på bildet (Popova, 2011), fortelle ut fra bildeserier (Usmanova, 2015) eller løse regnestykker ved hjelp av bilder (Zlojan, 2011).

15 av 23 verk brukte skriftlige prøver der barn måtte velge passende ord ut fra et utvalg ord, fylle ut tomrom, koble synonymer til hverandre osv. De fleste var selvlagte og gikk ut fra ordforrådet brukt i undervisning, men Hoholm (2014) brukte også svarene fra en nasjonal kartleggingsprøve i analysen. Av slike oppgaver var åtte skrevet i Norge og sju i Estland. Av andre typer tester ble det brukt internasjonale tester for dybdeordforråd (Nybakken, 2007; Bjerkelund, 2011) og muntlige prøver som brukte verbale instruksjoner (Arntzen, 2012; Vokka, 2018). Tre estiske studier brukte den kognitive språkvitenskapens metoder. For eksempel fullførte Tšamjan (2018) et eksperiment for å finne ut hvilke fargenavn elever først tenker på når de må nevne farger på estisk og på russisk, samt et eksperiment der elevene måtte gi navn til visse farger. Domaševa (2015) og Pöldsepp (2004) brukte liknende nevningsoppgaver for henholdsvis ord for slektninger og kroppsdelar. Tre norske studier brukte TOSP (Arntzen & Ludvigsen, 2014; Kjølås, 2005; Høier, 2007), og to utprøvde en kombinasjon av CDI og CLT (*Cross-Linguistic Tasks*, en bildetest som gjennomføres digitalt) (Hansen, 2017; Hansen, et al., 2017).

Ved metoder er det iøynefallende at ingen estiske studier brukte BPVS eller PPVT, mens testene var populære blant norske forskere. Grunnen til det er at verken av testene har blitt oversatt og tilpasset til estisk, mens begge er oversatt og tilpasset norsk. Reili Argus (2019, personlig meddelelse) har forklart at ved bruk av internasjonale tester skal det begge deler til – tester er noe avhengige av sin kulturkontekst, og derfor må de både oversettes og tilpasses før de kan brukes i en annen kontekst. Hun uthever også at de standardiserte testene måler oftest kunnskap til bare substantiv, adjektiv og verb, mens andre ordklasser, f. eks adverb, utgjør også en betydelig del av barnas ordforråd. Blant estiske studier er det også relativt flere (14 av 20) som bruker selvlagte tester. Dette kan forklares med at de fleste verkene er studentarbeider med begrenset omfang, og kan dermed ikke analysere store mengder av data angående barnets totale ordforråd. Tartlan (2007, p. 18) påpekte at det ikke fantes tester for måling av ordforråd for yngre barn da hun gjennomførte sine tester. Dette forklarer trolig bruk av selvlagte tester også i andre studier om førskolebarn før 2013 da Padrik et al publiserte sin test. Denne testen er et godt verktøy for vurdering av ordforråd hos førskolebarn, men estisk forskning mangler helt standardiserte tester som er tilpasset skolebarn eller som måler ferdigheter i begge språkene samtidig (som f. eks TOSP i Norge). Argus (2019, personlig meddelelse) mener at en slik test som dekker alle ordklasser og er tilpasset flerspråklige barn ville vært nyttig.

Et overblikk over metoder som brukes viser en tendens i estisk forskning: det er svært få undersøkelser som tar for seg ordforrådet som helhet, og det er ingen som inngår lengre forskningsprosjekter. Argus (2019, personlig meddelelse) påpeker dette som en svakhet ved estisk forskningslandskap: det mangler ressurser for et større forskningsprosjekt som ville forske i tilegnelse av estisk som andrespråk på en metodologisk samlet måte. Noe som hun mener kunne igangsette slike prosjekter er statlig finansiering, siden nå avhenger forskning innen flerspråklighet i stor grad av studentarbeider og forskernes muligheter ved siden av andre prosjekter. Som nevnt ved diskusjon av tidsrommet til undersøkelser, er flere norske oppgaver blitt til som deler av nettopp slike større prosjekter. I tillegg drives forskning om flerspråklighet på Senter for Flerspråklighet ved Universitetet i Oslo, samt Nasjonal Senter for Flerkulturell Opplæring ved OsloMet. Tatt i betraktning den store andelen flerspråklige innbyggere i Estland kunne det være nyttig å stifte liknende institusjoner også i Estland.

#### 4.6 Resultater

Ved drøfting av studienes resultater bruker jeg noe ulik inndeling fra den jeg brukte ved problemstillinger. Dette er fordi de fleste av studiene formulerte sine resultater enten i ei sammenlikning av majoritets- og minoritetsspråklige elever, eller ei sammenlikning av ferdigheter på majoritets- og minoritetsspråket. Ei slik inndeling er igjen generaliserende og noe forenklet, men jeg mener det er mer oversiktlig enn beskrivende avsnitt om hver studie innen de tre kategoriene brukt i drøfting av problemstillinger.

##### 4.6.1 Flerspråklige elevers ordforråd sammenliknet med enspråkliges

I Norge var det flest studier (18) som sammenliknet flerspråklige elevers resultater med enspråkliges, eller med en fastslått norm for sin alder. Alle disse fant at flerspråklige elever får generelt lavere skårer på ordforrådsprøver enn enspråklige. Dette er i seg selv helt ventet og i tråd med tidligere forskning. Det sentrale spørsmålet blir da – hvor store er forskjellene mellom de to gruppene? I to studier (Berland, 2008; Arntzen & Ludvigsen, 2014) presterte flerspråklige like bra som enspråklige (eller ubetydelig mindre) i noen av kategoriene ord som ble testet. I Berlands (2008, p. 76–81) oppgave var det farger, bokstaver og tall som flerspråklige elever kjente til på sammenliknbart nivå med enspråklige. I Arntzen & Ludvigsens (2014, p. 54) studie var det en kategoriseringsoppgave der elever måtte gruppere sammen ting som hører til samme kategori og nevne denne kategorien. Faktumet at det var nettopp kategorisering som minoritetsspråklige elever presterte best i, klanger

godt sammen med Berlands (2008, p. IV) slutning: «ord som inngår i oversiktlige systemer og samtidig gjentas ofte, er lettere å lære enn sjeldnere ord som tilhører mer uoversiktlige systemer.» Hun foreslår derfor at opplæring for minoritetsspråklige elever burde legge vekt på systematisering og gjentakelser. Det er interessant å nevne at Jorun Høier Kjølås, som brukte samme metoden som Arntzen & Ludgvisen (nemlig TOSP) i sin studie om elever med opplæring på samisk (Høier, 2007; Kjølås, 2005), fant at det å gi kategorier navn skapte største vansker for elevene (Kjølås, 2005, p. 20). Hun mener dette kan muligens stamme fra måten oppgaven er presentert og organisert på, men også dette peker på at kategorisering er en evne man må ta kanskje litt ekstra hensyn til når det gjelder flerspråklige elever.

Unntatt disse to eksempelne har flesteparten av studier vist at det er grunn for bekymring. Også Berland (2008, p. 90) sier at samlet sett er gapet mellom gjennomsnittsskårer hos minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barn stort. Det samme har funnet Øyjord (2005), Andersen (2006), Hovland (2007), Nybakken (2007), Lund (2008), M. O. Hoel (2009), Faraasen (2010), Lundeby (2011), Hasle (2012), Haga (2012), Biringvad (Biringvad, 2012; Biringvad & Wold, 2014), Sanchez (2014) og Nordbø og Dahl (2018). I noen studier var forskjellene mindre (Hoholm, 2014; Walgermo, 2010). Ved dette er det interessant å nevne at Hasle (2012, p. 44) og Nybakken (2007, p. 48) fant at forskjellene mellom to grupper elever var større i bredde- enn i dybdeordforrådet, noe som kunne tyde på at det felles underliggende grunnlaget står relativt sterkt. Lundeby (2011, p. 44) fant at forskjeller mellom de to gruppene hadde blitt litt mindre i 6. klasse enn de var i 3. klasse. Dette kunne tolkes som at tre års skolegang hadde gitt flerspråklige barn bedre muligheter til å «ta inn» enspråklige, selv om gjennomsnittsskåret var likevel lavere. Uansett viser resultatet at opplæring har vært tilpasset nok for å ha positiv effekt på flerspråklige elevers ordforråd (p. 54).

Flere studier som målte ulike delkunnskaper som inngår leseforståelse, fant at det ikke er forskjell i avkodingsferdigheter hos en- og flerspråklige barn (Nybakken, 2007; Faraasen, 2010; Lundeby, 2011). Dette tyder på at flerspråklige har like bra metaspråklige evner som kan støtte andrespråktilegnelse. Men som Lundeby (2011, p. V) oppgave viste, spiller ordforråd en viktigere rolle i leseforståelsen hos flerspråklige enn hos enspråklige. Hasle (2012, p. 54) fant likevel at flerspråklige elever kunne avkode færre ord enn enspråklige, og Hovland (2007, p. 82–83) mener at dårligere leseforståelse avhenger heller av svakere metakognitive ferdigheter (blant både en- og

flerspråklige barn). Lund (2008, p. 53) fant også at majoritetsspråklige skåret lavere enn man kunne forvente. Samlet sett kan disse resultatene tyde på at en «gjennomsnittlig» flerspråklig elev vil ha de grunnleggende ferdighetene og forutsetningene som trenges for å lykkes på skolen, men han eller hun har av en eller annen grunn ikke kunnet utvikle et ordforråd som gir ham eller henne like forutsetninger som enspråklige. For å se om dette stemmer overens med funn fra norske studier, må man se nærmere på undersøkelser som har målt flerspråklige elevers ordforråd på både majoritets- og minoritetsspråket.

I Estland var det ni verk som sammenliknet ordforrådet hos majoritets- og minoritetsspråklige barn. Resultater er noe mer sammensatte enn i norske verk. Det var to studier der flerspråklige elever oppnådde svakere resultater overalt (Martönets, 1998; Truus, 2000). Zlojan (2011) undersøkte flerspråklige barns leseforståelse med oppgaver der de blant annet måtte understreke ord som var fremmede for dem. Hun konkluderte med at russisktalende elever hadde mindre ordforråd og flere vansker med tekstforståelse enn estisktalende, men påpekte at i noen aldersgrupper og ved noen oppgavetyper var resultater like. Noen oppgaver var vanskelige for både estiske og russiske barn, men for russiske elever skapte språkevner ekstra utfordringer. Vokka (2018, p. 30–31), som undersøkte flerspråklige elevers skolemodenhet, fant at ordskapingsevne hos de fleste av barna var innen normen for enspråklige, men likevel svak. Også i Jürissalus (2015, p. 42) oppgave var resultater ulike ved ulike oppgaver: mens flerspråklige barn fikk skårer som er innen aldersnormen i noen av oppgavene, var det samlet sett bare ett av fire barn som hadde språkferdigheter tilsvarende sin alders norm.

Janne Husu har i sine bachelor- og masteroppgaver regnet ut også det totale ordforrådet hos både flerspråklig og enspråklig utvalg. I begge studiene fant hun at både det totale ordforrådet og begrepsforrådet er likeverdige eller større hos flerspråklige enn hos enspråklige (Husu, 2016, pp. 43, 46; Husu, 2018, pp. 42, 45). Hun er den eneste forfatteren i utvalget mitt som har regnet ut begrepsforrådet, så disse resultatene er spesielt verdifulle. Det faktum at flerspråklige barn har sammenliknbare begrepsforråd med enspråklige betyr at de har like kognitive forutsetninger med enspråklige. Dette blir viktig i skolekontekst, siden det er lettere å lære et nytt symbol for et begrep man allerede kan enn det er å tilegne seg et helt nytt konsept (Ryen & Simonsen, 2015, p. 206). Pöldsepp (2004) har undersøkt det totale ordforrådet hos estisk- og russisktalende unge ved å be dem nevne alle ord for ulike kroppsdeler som de kommer på – på alle språk de kan. Hennes studie

er deskriptiv og gir ingen statistisk oppsummering, men antallet ord unge kom på var likt hos estisk- og russisktalende elever, noe som kan tolkes som at de har likeverdige totale ordforråd i det området. Domaševa (2015), som kartla morsmålsordforrådet innen slektsord, konkluderte med at russisktalende unge kan litt flere ord om slektninger enn estiske.

Man må være forsiktig med å dra generaliserende konklusjoner ut et slikt utvalg av studier, siden metoder som er brukt varierer mye. Ut fra de oppgavene som har presentert resultater i form av gjennomsnittsskårer kan man si at forskjellene mellom en- og flerspråkliges prestasjon på majoritetsspråket er sammenliknbare i Estland og Norge. I Estland var det flere resultater som fant at flerspråklige hadde like store eller større ordforråd enn enspråklige. I dette spiller metoder og problemstillinger inn – blant estiske oppgaver var det flere som undersøkte både estisk og russisk hos russisktalende barn. Noe annet som kan spille inn er at flere estiske studier målte ordbruk i kontekst, som kan hjelpe til med å finne ordet som er spurt etter (se f. eks Husu, 2016, p. 19–20). Det var også flere undersøkelser der flerspråklige elever fikk like resultater med enspråklige i noen, men ikke alle kategorier (Zlojan, 2011; Jürissalu, 2015; Husu, 2016; Vokka, 2018).

Blant estiske undersøkelser kan Truus' (2000) oppgave best sidestilles med norske studier, siden den målte og sammenliknet resultatene til estiskenspråklige og russisk-estisk tospråklige elever som gikk på estiske skoler. Forskjellen i deres resultater var 14,53% i favør av estiskenspråklige. Dette er noe mindre enn forskjellene blant én- og flerspråklige i norske studier. For eksempel fikk enspråklige elever i Faraasens (2010, p. 49) studie en gjennomsnittsskåre som var 24,6% høyere enn flerspråkliges gjennomsnitt. Andre studier som brukte PPVT (f. eks Nybakken, 2007; Nordbø & Dahl, 2018) fikk liknende resultater. Én studie, spesielt én som har brukt en metode ingen andre har brukt, er ikke nok til å trekke faste konklusjoner. I tillegg var de fleste av informantene i Truus' russiskspråklig gruppe simultant flerspråklige. Likevel peker Truus' resultater på samme tendens som Husus (2016; 2018), Jürissalus (2015), Zlojans (2011) og Vokkas (2018) oppgaver: selv om estiskordforrådet er mindre hos flerspråklige elever, er forskjellene mellom estiskenspråklige og russisk-estisk tospråklige ikke så store, spesielt hos simultane flerspråklige.

#### 4.6.2 Flerspråklige elevers ordforråd på majoritetsspråket sammenliknet med minoritetsspråket

Studier som sammenliknet flerspråklige elevers ordforråd i majoritets- og minoritetsspråket var den nest største gruppa innen norske verk. Av de 13 studiene som gjorde det, fant seks at elever hadde

mindre ordforråd på minoritetsspråket, og seks andre fant at elever hadde større ordforråd på minoritetsspråket, mens én fant betydelige forskjeller i ordforrådet på ulike områder. I denne studien (Thurmann-Moe, et al., 2012, p. 13–14) skåret barn høyere på minoritetsspråket når det gjaldt fremmeord og andre ikke-dagligdagse ord som etter Cummins' begrep inngår CALP. Interessant nok skåret de høyere på norsk når det gjaldt dagligdagse ord, dvs. ordforråd som inngår BICS. Thurmann-Moe et al. fant også at skårer i morsmålsordforrådet begynte å minke etter tiårsalderen, mens norskordforrådet økte jevnt. Dette kan peke på subtraktiv andrespråklæring – en situasjon der anderspråksferdigheter øker mens morsmålsferdigheter minker (Lambert, 1974; Øzerk, 1992; henvist via Thurmann-Moe et al., 2012, p. 13). Kunnskap om lavfrekvente ord i norsk forbigikk faktisk kunnskapen om samme ord i morsmål da barn var 11 år (p. 14).

Samme forskere presenterer sine funn om samme utvalget mer generelt i Monsrud et al. (2010), der de kom fram til at i det store bildet skårer barn bedre i morsmålet enn i andrespråket. Det må likevel tas i betraktning at det var seks måneder mellom målingene i de ulike språkene, og derfor er resultatene til ett barn ikke helt sammenliknbare i de to språkene (p. 49). Det var store forskjeller mellom både morsmåls- og norskskårer mellom ulike morsmålsgrupper, og derfor setter studien ikke noe «felles «norm» for norsk som anderspråkselever på tvers av morsmål (p. 50).» Denne studien har det største utvalget av alle som er tatt med i min oppgave – 979 minoritetsspråklige barn med sju ulike morsmål. Derfor er det interessant at nettopp denne studien uthever stor variasjon som en slags norm. Som oversikten gitt hittil har vist, er det mange faktorer som påvirker flerspråklig språkutvikling. Ut fra Monsrud et als funn kunne man da slutte at ved all forskning innen flerspråklighet i barndom er det hensiktsmessig å ta ei så individuell tilnærming som mulig. Hvordan man best kan hjelpe flerspråklige elever kommer an på hvordan de ulike bakgrunnsvariabler spiller inn på nettopp deres språkevner.

Av dette kan man slutte at bildet om flerspråklige elevers kunnskaper i ulike språk er svært sammensatt. På den ene sida er antallet verk der utvalget har bedre morsmålskunnskaper lik antallet verk der utvalget har bedre andrespråkkunnskaper. Men dette trenger ikke antyde at flerspråklige elever har like evner i begge språkene.

For det første kan forskjellen mellom ordforrådets størrelse i de to språkene være ulik. Kjølås (2005, p. 15) fant at de fleste av elever hun undersøkte fikk betydelig større skårer på norsk enn på samisk, selv om de fikk opplæring på samisk. Skårer var mer like innen litterært ordforråd (med høye

skårer på begge språk) og kategorisering (med lave skårer på begge språk). Elever i Nybakkens (2007, p. 48) undersøkelse skåret også mye høyere på norsk enn på morsmål, mens forskjellen var noe mindre i Bjerkelunds (2011, p. 46) og Melings (2011, p. 37) studier. Utvalget i de to siste verkene var yngre enn hos Høier Kjølås og Nybakken – barna som ble undersøkt der var nemlig 4 eller 5 år gamle, i motsetning til andre- og femteklassinger i henholdsvis Nybakkens og Høier Kjølås' studier. Dette peker på den samme tendensen Monsrud et al. (2010) beskrev: barnas morsmålsferdigheter minker i forhold til norskferdigheter jo eldre de blir.

For det andre må man ta i betraktning det totale ordforrådet. Det var tre studier som utregnet dette, og alle brukte en og den samme metoden, nemlig BPVS: Haga, 2012; Meling, 2011 og Monsrud et al., 2010. Haga (2012, p. 38) og Meling (2011, p. 61) fant at flerspråklige elever hadde mindre totalt ordforråd enn norskspråklige. Monsrud et al (2010, p. 51) sammenliknet ikke flerspråklige med enspråklige, og fant at deres totale ordforråd var betydelig større enn ordforrådene på de to språkene. Dette er forventet og i tråd med tidligere forskning, men resultatene til Haga og Meling skaper bekymring. Det er normalt at minoritetsspråklige elever, spesielt i en så tidlig alder (utvalgene var fra 4 til 6,5 år gamle ved måling) vil ha et mindre ordforråd på norsk enn majoritetsspråklige, men hvorfor er det totale ordforrådet så lite? Står de minoritetsspråklige elevene i fare for å utvikle halvspråklighet fordi de ikke har tilgang til stimulerende nok språkmiljøer på begge språkene?

Allmenne språkevner som danner det felles underliggende grunnlaget kan komme til syne også i samspill mellom ordforråd i ulike språk. Bjerkelund (2011, p. 71) undersøkte blant annet om det finnes sammenheng mellom reseptivt ordforråd på morsmål og det reseptive og ekspressive ordforrådet på norsk. Hun kom fram til at det ikke finnes en signifikant sammenheng, men at reseptivt og ekspressivt norskordforråd var tettere knyttet til hverandre hos flerspråklige enn hos enspråklige (p. 78). Også Nybakken (2007, p. 66) så på mulige sammenhenger mellom morsmåls- og norskvokabular, og fant noe samvariasjon mellom urduordforrådet og norsk dybdeordforråd, men ikke et selvstendig bidrag fra urduordforråd til norskordforråd. Grøver et al (2016, p. 2) fant derimot at S1 ferdigheter bidrar til utvikling av ordforrådet på S2 – barn som har bedre S1 kunnskaper drar større nytte av eksponering til språk i barnehage. I kontrast med Nybakkens og Bjerkelunds studier hadde utvalget i denne undersøkelsen større ordforråd på morsmål enn på andrespråk (p. 12). Ut fra Cummins & Swains (1986) modell om felles underliggende grunnlag kunne man forklare funnene

til Bjerkelund og Nybakken med konklusjonen Grøver et al (2016, p. 19) kom fram til: barn med bedre morsmålsferdigheter har bedre forutsetninger til å bruke S2-språkmiljø til sin egen nytte.

Dette viser at det finnes en sammenheng mellom de to språkene, slik som Cummins & Swain (1986) har foreslått, men av en eller annen grunn har morsmålsferdigheter ikke hatt den positive effekten som de kunne ha hos flerspråklige elever i Norge. Nybakken (2007, p. 67) mener en av mulige forklaringer er at minoritetsspråklige barna ikke kan dra nytte av det felles grunnlaget fordi de får ulikt begrepsforråd fra sine språk: selv om man utvikler sitt ordforråd på morsmål, trenger man andre begrep og ord i den norske skolesammenheng. Hun forklarer videre at i den alderen utvalget er i (2. klasse) kan de befinne seg mellom «de to tersklene» ifølge toterskelteorien presentert av Cummins (1979, p. 230) – man har tilegnet andrespråket godt nok for å kunne kommunisere på dagligdags basis, men ikke for å forstå abstrakt, dekontekstualisert språk som skal til for å lykkes i skolekontekst. Biringvad (2012, p. 43), som ikke målte morsmålsordforråd, la likevel merke til det samme: elevenes kommunikasjonsevner (BICS) er bra, men med tester som undersøker kjennskap til fagord (CALP) har de betydelige vansker.

Blant estiske publikasjoner er resultater også fordelt ganske likt: Husu (2016, p. 42–43) fant at barn hadde noe større ordforråd på minoritetsspråket, selv om forskjellen var liten, mens Martõnets (1998, p. 56–58) fant at barn fikk litt bedre resultater på estisk enn på morsmål. To andre oppgaver som sammenliknet ordforrådet på de to språkene kom fram til at resultatene varierer ut fra utvalget og oppgavetype. Tšamjan (2018, p. 21), som gjennomførte kognitivsemantiske eksperimenter, fant at flerspråklige elever kan flere ord på morsmålet når de må nevne så mange fargenavn som de kan. Ved navngiving til konkrete farger brukte de flere ord på estisk. Husu (2018) fant at simultant tospråklige estisk-russiske barn hadde større estiskordforråd, mens suksessivt tospråklige hadde større russiskordforråd. Hvilket språk som dominerer, er derfor avhengig av språkmiljøet og sosiale faktorer som påvirker det.

Det er interessant å trekke ut at de få oppgavene som har regnet ut totalt ordforråd, viser ulike tendenser i Norge og i Estland. Mens Haga (2012) og Meling (2011) fant at barn i alder 4–6 har mindre totalt ordforråd enn enspråklige jevnaldrende, viser Husus (2016; 2018) undersøkelser at russisk-estiske barn på 5 og 6 har større totalt ordforråd enn enspråklige jevnaldrende. Det er bare to studier fra hvert land, og Husus utvalg var mindre enn Hagas og Melings, derfor er dette ikke

grunnlag nok for å fastslå en absolutt tendens. Likevel kan det faktum at flerspråklige barn ser ut til å ha større totalt ordforråd i Estland enn i Norge, bli en veiviser som informerer framtidige studier.

#### 4.6.3. Andre resultater

Det var noen publikasjoner i utvalget mitt som sammenliknet verken flerspråkliges ferdigheter i de ulike språkene eller flerspråklige og enspråklige elever. I dette delkapittelet gir jeg en oversikt over deres funn.

Rydland, Grøver og Lawrence (2013, p. 374) har undersøkt ordforrådsutvikling hos tyrkiske barn i Norge, og funnet at barnas ordforråd kommer an på hvor mye norsk de hører i barnehage (i kontakt med både læreren og jevnaldrende) og hvor mye tyrkisk de kan høre i nabolaget sitt. Barn som hører mer variert norsk i barnehage og kommer fra områdene med mindre tyrkisktalende innbyggere (og dermed større eksponering til norsk) har større norskordforråd enn de som har mindre variert kontakt med norsk. Samme resultater ble uthevet også i en annen artikkel skrevet av samme forskere om samme utvalget – Grøver et al, som ble diskutert i forrige delkapittel. I tillegg har Andersen (2006), Lund (2008) og Meling (2011) funnet at lengden av barnehagegang påvirker ordforrådet til barneskoleelever positivt.

I Estland har man ikke analysert sammenhengen mellom barnehagegang og ordforråd hos grunnskoleelever statistisk, men flere studier har sammenliknet flerspråklige elever i ulike utdanningsmodeller. Både Trubatšova (1999) og Ruukel (2000) fant at elever med vanlig russisk opplæring skåret lavere på tester over fagord enn elever med fordypet estiskopplæring. Ved dette prøvde de sine tester ikke ut på estisktalende elever. Siden begge brukte tester som de laget med utgangspunkt i lærebøker, er resultatene betydningsfulle også uten sammenlikning med estiskspråklige elever – formålet er å finne ut hvor mye av læreboktekster elever er i stand til å forstå. Med tanken på Zlojans (2011) resultater kan det likevel være at testing på estiske elever hadde korrigert resultater noe – hvis oppgavene skaper vansker for en betydelig andel estiske elever óg, sier testen kanskje mer om ordforrådet i lærebøker enn innflytelsen av flerspråklighet. Usmanova (2015, p. 28) sammenliknet russisktalende barn i estiske og språkbad-barnehagegrupper, og fant at barn som går på estisk barnehage har litt større ordforråd på estisk. Ved dette var det noen kategorier der alle barn fikk like bra resultater (p. 31–32).

Nazarjeva (2007) og Antonov (2015) har beskrevet elevenes estiskkunnskaper i en konkret utdanningssammenheng, uten å sammenlikne dem med elever med andre morsmål eller opplæringspråk. Nazarjeva (2007) undersøkte unge på russiske skoler, og testet deres kjennskap til synonymer på estisk. Hun kom fram til at det var få som kunne bruke synonymer uten større vansker, og at nesten halvdel hadde under 20% riktige svar (p. 39). Ved dette var det 8,9% av elever som fikk over 90% riktige svar. Nazarjeva (p. 40) sier at lave skårer kan forklares blant annet med svake morsmålsferdigheter, men hun begrunner sin mening ikke med noen slags testresultater. Om hennes vurdering stemmer, er det enda en studie som illustrerer Cummins og Swains (1986) modell om felles underliggende ferdigheter og Grøver et al. (2016) funn: jo mer utviklet er S1, jo større nytte kan man få av S2-undervisning. Ved Nazarjevas oppgave er det viktig å huske at hun ikke hadde kontrollgruppe med estisk som morsmål, noe som betyr at lave skårer kan delvis avhenge av testen og ikke flerspråklighet. Antonov (2015, p. 27–29) beskrev ordforrådet til barn i språkbadgruppe i barnehage. Hun brukte bildetest og observerte barnas ordforrådsutvikling gjennom skoleåret ved hjelp av lydopptak. Ut fra dette fant hun at barn lærer 1,9 nye ord per dag i gjennomsnitt – noe som er litt under 2,2, Biemillers (2003) foreslåtte gjennomsnitt for barn under åtte år. Hun vurderte likevel barnas estiskkunnskaper som bra, og fikk senere positive vurderinger på barnas ordforråd også fra deres lærere på 1. klassetrinn (Antonov, 2015, p. 33).

Studier som utprøvde et eller annet tiltak i undervisning fikk ulike resultater. Mens Arntzen (2012), Hoholm (2014) og Tartlan (2007) fant at tiltakene forbedret barnas ordforråd og språkkunnskaper generelt, fant Ehasalu (2015) og Yarikova (2009) ingen signifikant sammenheng mellom sine tiltak og vekst i barnas ordforråd. Michaelsen (2017, p. I) fant at tiltaket hennes – arbeid med ordbank og støttestrukturer – økte elevenes ordforråd og førte til mer varierte elevtekster, men hun påpeker at arbeid med støttestrukturer skapte flere utfordringer for noen.

Studier som ble til for å teste om et nytt målingsinstrument er godt egnet for måling av flerspråklige elevers språkkunnskaper, kom alle fram til at de foreslåtte instrumentene passer for det de skal måle. Dette gjelder undersøkelser til Walgermo (2010), som utviklet ordprøver for mellomtrinns elever, og Hansen (2017; Hansen, et al., 2017), som utprøvde *Cross-Linguistic Tasks* og testens samsvar med andre måleinstrumenter. Jeg skal ikke diskutere måleinstrumentenes egenskaper her, siden denne oppgavens fokus er barn og ikke metoder. Det som er relevant for meg er barnas skårer på utprøvinger, og disse ble diskutert i forrige to delkapitler.

Som sagt, var det noen blant estiske studier som beskrev heller enn målte barnas ordforråd på et eller annet snevrere område. Av dem har jeg allerede diskutert Põldsepp (2004), som fant at det totale kroppsrelaterte ordforråd er trolig sammenliknbar hos estisk- og russisktalende unge. Domaševa (2015) beskrev et relativt rikt slektsordforråd på S1 hos russisktalende unge, og fant at det er noe større enn hos estisktalende unges S1-ordforråd på samme området. Jantra (2002) undersøkte elever på russiske skoler og testet deres kunnskap om emosjonsordforråd på estisk. I diskusjon av barnas resultater nevnte han at yngre informanter (på 5. klassetrinn) trengte oversettelse til russisk for å forstå oppgaven, og at elever av og til brukte ord med motsatt betydning for å beskrive en og den samme personen, noe som tyder på at de ikke kan ordenes betydning. Popova (2011) beskrev utviklinga av beskrivingssevner på russisk hos russiskspråklige elever, samt sammenliknet beskrivelser av elever med og uten logopediske vansker. Hun fant at skolegang økte begge gruppenes ordforråd. Hun fant også at barn kommer med mer omfattende beskrivelser når de kan se på et bilde sammenliknet med når de må beskrive noe som er nevnt med ord. Dette henger sammen med vidt bruk av bildetester innen måling av ordforråd.

En studie som skiller seg noe ut blant estisk forskning er Konstantinovas bacheloroppgave fra 2012. Hun testet kunnskap om synonymer og antonymer på russisk hos unge med simultan og suksessiv russisk-estisk flerspråklighet<sup>11</sup>. Studien viste bemerkelsesverdige forskjeller mellom simultane og suksessive (som i tillegg fikk fullstendig estisk opplæring), i favør av suksessive flerspråklige. Konstantinova beskriver også grammatiske feil og kodeveksling i simultane tospråkliges svar, og konkluderer med at et fullstendig estisk læringsmiljø har ikke kunnet stimulere elevenes andre morsmål, nemlig russisk, godt nok for å vedlikeholde det. (p. 80—84) Studien er et interessant tillegg til forskning om estiskordforråd hos elever med russisk som (ett av) morsmål(ene), som er klart i overvekt. I estiskspråklig media og samfunnsdebatt oppfattes russisktalende elevers estiskkunnskaper oftest som hovedspørsmålet. Konstantinovas undersøkelse tar for seg temaets mindre utforskete andre sida, nemlig flerspråklige elevers morsmålsferdigheter. Selv om estiskferdigheter er udiskutabelt viktige i et estiskspråklig samfunn, må man ta vare på russiskferdigheter óg – ikke bare fordi morsmål er en viktig del av identiteten og verktøy for kontakt

---

<sup>11</sup> Hun kaller gruppene for «enspråklige» og «tospråklige», men i tråd med min oppgaves begrepsbruk kan de defineres som «simultane» og «suksessive» flerspråklige.

på tvers av generasjoner, men også fordi alle språk bidrar til å styrke og vedlikeholde det felles begrepsapparatet og kognitive grunnlaget for ferdigheter på alle språk.

#### 4.7 Utdanningsmodell og ordforråd

Mi andre problemstilling lyder slikt: Hvilke konklusjoner kan man dra om samspillet mellom utdanningsforma og ordforrådet til barn? For å svare på dette, syntetiserer jeg funnene presentert i forrige delkapittel.

Den foreløpige syntesen som jeg har kommet fram til ved utforsking av resultater fra både norske og estiske studier understreker for det første språkmiljøets rolle. Ut fra dette kunne man anta at majoritetsenspråklig opplæring er den beste for ordforrådsutvikling hos flerspråklige barn. Noe som støtter denne hypotesen er funnene til Andersen (2006), Lund (2008), Meling (2011) og Rydland, Grøver og Lawrence (2013; 2016). Alle fant korrelasjoner mellom tid tilbrakt i barnehage og norskordforråds størrelse. Funnene til Trubatšova (1999), Ruukel (2000) og Usmanova (2015) peker på det samme: barn som lærer i større grad på estisk, klarer ordforrådsoppgaver bedre enn de som lærer hovedsakelig på russisk. Kanskje det viktigste argumentet for denne hypotesen er Husus (2016; 2018) resultater: tospråklige barn som gikk på estisk barnehage, hadde likeverdige eller større begrepsforråd enn enspråklige. Dette stemmer også med Pearson et al (1993) funn.

Ved dette er det viktig å understreke at det som trengs for et bredt ordforråd er variert språkmiljø. Det har kommet fram i flere undersøkelser at suksessivt flerspråklige barn som bruker majoritetsspråket utenfor skolen – for å snakke med venner, se på TV, lese bøker osv. – har større ordforråd på det språket (Ruukel, 2000; Husu, 2018). Effekten er synlig i Ruukels studie, som testet elever i ordforråd knyttet til estisk kulturhistorie og plukket ut av lærebøker. Dette tyder på at BICS-kompetansen som bygges opp i språkbruk utenfor skolen kan hjelpe elever å tilegne seg CALP. Studier om simultane og suksessive estisk-russiske barn tyder på det samme: barn med simultan flerspråklighet har større ordforråd på estisk (Truus, 2000; Husu, 2018; Jürissalu, 2015). Rydland et al (2013, p. 364–367) fant at ordforrådet og dets variasjon i både lærerens og jevnaldrendes tale bidro til vekst i minoritetsspråklige barns ordforråd. Jo større antall ulike ord og ordformer barn hørte, desto større ble deres eget ordforråd. Av dette kan vi konkludere at minoritetsspråklige elevers lærere må være bevisste over sin innflytelse. Det er ikke bare spesielle lærematerialer og tiltak som skal til for å forbedre språkferdigheter til flerspråklige barn – språklæring foregår stadig i løpet av skole- eller barnehagedagen.

Samtidig viser norske resultater at flerspråklige barn i enspråklig opplæring har ordforråd som er betydelig mindre enn enspråkliges. Ofte gjelder dette nettopp skolerelatert ordforråd (Andersen, 2006; Berland, 2008; Thurmann-Moe, et al., 2012). Dette funnet er i strid med Bialystok et als (2010) resultater, som fant at én- og flerspråklige presterte mer likt nettopp i skolerelatert ordforråd. Siden det er skolekontekst man lærer og bruker norske ord, ville det være naturlig å anta at nettopp det ordforrådet som er introdusert og brukt i felles undervisning kan flerspråklige elever på en lik linje med enspråklige jevnaldrende. Likevel ser det ut til å ikke være tilfellet hos norske elever. Det samme fant Zlojan (2011), selv om forskjellene mellom en- og flerspråklige elever ikke var store i alle deloppgaver. Interessant nok ble forskjellene i forståelse desto større, jo lengre man hadde kommet i skolegangen – noe som tyder på at barn med ulike morsmål begynner sin skolegang med noenlunde like forutsetninger, men majoritetsspråklige får større nytte av opplæring.

En slik tilstand kan ha ulike grunner. For det første kan det godt være at barnet kan begrepet, men simpelthen ikke ordet for det på opplæringspråket. Dette viser f. eks. Thurmann-Moes (2012) resultater. Overviks (2012) studie kan brukes som en illustrasjon: informantene kunne komme med presise forklaringer på ord som var spesifikke for deres egen kultur, og som de derfor kjente til. Når dette er tilfellet, blir hovedspørsmålet: hvordan kan man best lære barn nye ord for begrep de allerede har? Et mulig svar kan dras fra Hoholms (2014) og Michaelsens (2017) verk: det må være bevisst fokus på ordlæring i eller ved siden av øvrig fagopplæring. Dette utvider poenget om hvor viktig det er for lærerne å være bevisste over sin rolle.

Men som Melings (2011) og Hagas (2012) studier viste, er dette ikke alltid tilfellet. Når barn har mindre totalt ordforråd enn enspråklige jevnaldrende, kan dette tyde på mindre begrepsforråd, og dette i sin tur på svakt underliggende grunnlag for de to språkene. Kamil Øzerk (2006, henvisning via Lund, 2008, p. 10) har beskrevet en slik situasjon med «sveitserost-metaforen»: hvis det felles grunnlaget er hullete som sveitserost, står isfjellets to topper på ustabil bunn. Da kan begge språkene til et flerspråklig barn utvikle med mangler: barnet kan utvikle halvspråklighet (Cummins, 1979). Hva kan da styrke det felles underliggende grunnlaget?

Siden språkutvikling er sterkt påvirket av eksponering til språket, er det interessant å drøfte i hvilken grad forskjeller i det totale ordforrådet hos én- og flerspråklige kunne stamme fra de ulike sosiale kontekstene i Norge og i Estland. Tallinn, der Husu (2018; 2016) gjennomførte sine undersøkelser, har relativt mange russisktalende innbyggere. Dette gir tospråklige estisk-russiske barn muligheten

til å bruke begge språkene sine regulært. Som Rydland et al. (2013) har vist, kan stor etnisk konsentrasjon i nabolaget være en faktor som gjør at barnet har mindre andrespråkkordforråd. Samtidig hjelper S1-ferdigheter utvikle S2-ordforråd (Grøver, et al., 2016) – noe som gjør at barnet får et større totalt ordforråd, og dermed også større begrepsforråd. Både Meling (2011, p. 42) og Haga (2012, p. 61) nevner at barna i utvalget snakket både urdu, panjabi og norsk hjemme, noe som minker tida de er eksponert til bare urdu eller panjabi. Den siste er morsmålet til en del av barna, men siden panjabi har lavere sosial status i Pakistan, vil foreldre ofte utvikle barnas urduferdigheter til fordel for panjabi. Dette kan forklare de lave skårene på BPVS i urdu. Via felles underliggende grunnlag kan mindre utviklete urduordforråd hindre tilegnelse av norskordforråd<sup>12</sup>. Ved å sammenlikne disse to utvalgene kan man derfor anta at russisktalende barn i Estland har godt av at russisk har relativt høy status og mange brukere i Estland – også når det gjelder tilegnelse av estisk.

Enspråklig utdanning kan dermed være fordelaktig på stort sett to betingelser: barnet må kunne opprettholde og styrke morsmålsferdigheter, og lærerne må være bevisste over hvordan de best kan hjelpe barnet. For den første kan foreldrenes valg og språkmiljøet hjemme gjøre mye. Literacy-relaterte ferdigheter som Biemiller (2003, p. 330) beskriver, begynner blant annet med at bøker blir lest for barna. Westernen (2013, p. 3) fant at foreldrenes høyeste utdanningsnivå forutsier mye av barnas ordforråd – via både moras språkbruk, antallet barnebøker hjemme og lengden av barnehagegang. Rydland et al (2013, p. 372) fant at selv om mors høyeste utdanning ikke hadde sammenheng med barnets andrespråkkordforråd *per se*, hadde den sammenheng med hvor raskt barnet tilegnet seg andrespråkvokabular. Foreldrenes høye utdanningsnivå betyr at de selv har utviklete CALP-ferdigheter, og kan derfor hjelpe sitt barn med å tilegne dem.

Hvis enspråklig utdanning kan da ved disse betingelsene føre til et høyt nivå av språkbeherskelse, hva kan vi si om tospråklig utdanning? Er det en støttestruktur for elever med svakere forutsetninger eller hindring for sterkere elever som kunne oppnå et bredere ordforråd og høyere språknivå på enspråklig skole?

---

<sup>12</sup> Ved disse dataene må man ta i betraktning at hvis barna snakker tre språk hjemme (norsk, urdu og panjabi), kan de likevel ha totale ordforråd som er like store som enspråkliges. Hovedpoenget i denne sammenhengen blir likevel det at selv om norsk ble av mange foreldre oppgitt som ett av hjemspråkene, hadde barna betydelig mindre norskordforråd enn enspråklige.

I utvalget mitt er det for få oppgaver som sammenlikner resultater til de to utdanningsmodellene for å trekke generaliserende konklusjoner. Den eneste studien som gjør det, Usmanovas (2015) oppgave, kom fram til at flerspråklige barn fikk bedre resultater i estisk barnehage enn i språkbad-barnehage. Hun mener barnehager bruker like metoder i opplæring av flerspråklige barn, men at forskjellen kan stamme fra det faktum at i estisk barnehage kommuniserer barn mer naturlig med hverandre på estisk (p. 44). I Norge er det vanskelig å dra konklusjoner, siden det er få studier som har merket at barn i utvalget fikk tospråklig fagopplæring eller morsmålsopplæring ved siden av sine norskstudier og den allmenne læreplanen de fulgte sammen med norskspråklige elever. Tre av fire elever i Biringvads (2012; Biringvad & Wold, 2014) studie fikk tospråklig opplæring i noen fag, og Hoholm (2014) presenterer resultatene til såkalte 2-8-barna separat fra enspråkliges, men skiller ikke mellom elever med tospråklig fagopplæring og dem med bare særskilt norskopplæring. Andersen (2006) nevner at noen av barna i utvalget hans fikk morsmålsopplæring etter Opplæringslova 2-8, men skiller ikke mellom resultatene til disse barna og de som ikke fikk morsmålsopplæring.

Biringvad (2012, p. 45) uthever at når morsmålslærer og kontaktlærer jobber tett sammen og legger vekt på å forklare begrepsinnholdet til norske fagord, får elevene relativt bedre forståelse av fagord. De har fremdeles mindre ordforråd enn enspråklige elever, men mindre andel skyldes fagord. Hoholm (2014, p. 79—83) diskuterer ikke effekten morsmålsopplæring kan ha på elevenes norskkunnskaper, men hun uthever en merkbar forskjell mellom to kuller minoritetsspråklige elever med og uten spesielt rettede tiltak. Disse tiltakene var riktignok rettet mot alle elever, ikke bare flerspråklige, men det at resultatene ble så mye bedre, vitner om at de to betingelsene jeg foreslo for effektiv enspråklig opplæring er oppfylt. Barn har tilstrekkelige kognitive ferdigheter de kan bruke for å få det meste ut av bevisst, rettet undervisning. En interessant detalj som avspeiler holdninger er at Andersen (2006, p. 64) beskriver liten grad av tospråklig og morsmålsopplæring for sitt utvalg som en svakhet.

En norsk rapport viser at tospråklige assistenter i barnehage bidro til at barn kunne delta i norske samtaler (Bratland, et al., 2012). Når barnet først kan delta i samtaler med jevnaldrende, kan det også tilegne seg mer av norsk ordforråd (Rydland, et al., 2013). Derfor kan det være spesielt nyttig å ha tospråklig kompetanse blant personalet i barnehager, som kan jo være det tospråklige barnets første mer omfattende kontakt med majoritetsspråket. Men også eldre elever i Estland har sagt at

de helst ville lære majoritetsspråket fra en morsmålsbruker som kan også deres morsmål (Klaas-Lang, et al., 2015, p. 242). Det er viktig at læreren (eller assistent) kan barnas morsmål for å sikre at det forstår tilstrekkelig mye av det som foregår for å kunne ha nytte av det. Men for å lære majoritetsspråket er det like viktig å ha lærere med framifrå kunnskaper i det.

Mot den bakgrunnen kan man dra noen slutninger. For det første trenger spørsmålet om tospråklig opplæring mer utforskning. I Estland har det lenge vært et formål å gå over til fullstendig estisk undervisning på russiske skoler (Tomusk, 2019). Med tanken på det er det noe overraskende at det finnes så lite forskning som vil gjøre rede for om enspråklig utdanning egentlig gir de beste resultatene. Estisk forskning har hittil vist at språkbad-metoden gir klart bedre resultater enn russiskenspråklig opplæring, og estiskenspråklig i sin tur bredere ordforråd enn språkbad-metoden. Men ved dette må man ta i betraktning at mange viktige påvirkere er på plass allerede før skolegangen. Russiskenspråklige skoler finnes bare i de områdene konsentrasjonen av russisk befolkning er stor nok, så elever vil automatisk ha mindre behov for å bruke estisk utenfor skolen. I steder der det finnes flere valgmuligheter – russiskenspråklig, språkbad- eller estiskenspråklig skole –, vil foreldre høyst sannsynlig velge ut fra barnets språknivå ved skole- eller barnehagestart. Med andre ord, barn som kan estisk dårligere vil trolig ikke ende opp i miljøer der de er nødt til å bruke estisk mer og gjennom dette forbedre sine ferdigheter.

Martõnets (1998) fant nemlig at det som hadde større effekt på ordforrådets størrelse hos russisktalende førskolebarn etter minst ett år av estiskopplæring var ikke bare kontakt med estisk, men muligheter til å bruke språket selv. Dette stemmer med Rydland et al. (2013) forskning som bekrefter at kommunikasjon med jevnaldrende (som gir barnet flere muligheter til å bruke språket selv) hjelper å tilegne større ordforråd. Ved siden av hvilken som helst opplæringsmodell er det derfor viktig å ha flerspråklig miljø også utenfor læringskonteksten. Høier Kjølaas' (Kjølaas, 2005; Høier, 2007) studier i samisk kontekst illustrerer det samme: selv elevene som får enspråklig opplæring på minoritetsspråket, kan ha større ordforråd på majoritetsspråket, dvs. språket deres samfunn er dominert av. Her blir også en viktig forskjell mellom tospråklig opplæring i Norge og i Estland synlig: i Norge foregår tospråklig opplæring i et norskdominert miljø, mens i Estland foregår den i russiskdominert miljø. Verk som sammenlikner estiske og russisk-estisk tospråklige barn, kom ofte fram til at forskjellene er små, men de fleste av flerspråklige informantene i slike undersøkelser

var simultant flerspråklige. Derfor mener jeg at det større ordforrådet skyldes mer eksponering til estisk, ikke noen konkret element i opplæring.

Det er ingen enkle løsninger og fasitsvar når det gjelder flerspråklig utdanning. Majoritetsenspråklig utdanning gir elever brede ordforråd og majoritetsspråket, og derfor bedre forutsetninger til å lykkes i majoritetsspråklig samfunn. Men det er to viktige forbehold som må tas i betraktning. For det første kan minoritetsspråklige elever i majoritetsspråklig opplæring ha vansker med skolerelatert ordforråd sammenliknet med majoritetsspråklige elever. Det skal derfor bevisst og systematisk arbeid til med ordforrådsundervisning. Dette er nødvendig for både en- og flerspråklige barn, men for flerspråklige elever kan det være nyttigst å ha støtte også av morsmåls lærer. For det andre kan førstespråket ikke være forsømt. Jo større det etniske mangfoldet blir i en barnehage eller på en skole, jo vanskeligere blir det for barnehager og skoler å tilby morsmåls- og kulturoplæring for alle barn. Det som man likevel kan gjøre er å oppfordre foreldre til å bruke morsmål med barn. Det som man best kan lære til sitt barn er det man best kan – og literacy-relaterte og allmennspråklige evner som bygges opp hjemme i tidlig barndom blir til det felles underliggende grunnlaget som støtter også andrespråktilegnelse.

I lys av disse konklusjonene om tilstanden i Norge og i Estland, hva kunne de to landene lære av hverandre?

I Norge kunne flerspråklige elever ha nytte av å bruke morsmål i høyere grad i opplæring. For dette trenger man selvfølgelig morsmålskompetanse blant lærere som ikke alltid er lett eller mulig å finne. Men en annen faktor som støtter andrespråktilegnelse er gode morsmålsferdigheter, og i dette området kan foreldrene gjøre mye. Med tanken på urdualende barn i Oslo og russisktalende barn i Tallinn ville jeg argumentere for at de russiske barna har bedre språklige forutsetninger nettopp fordi de har flere muligheter til å bruke morsmålet. Forslag for tiltak som kunne oppfordre minoritetsspråklige familier til å oppretteholde morsmålet, og gi dem støtte underveis, trenger mer utforskning av sosiologiske forhold. Men uansett kan man ut fra eksisterende forskning fastslå at flere tospråklige faglærere som kan jobbe med fagrelatert ordforråd hos flerspråklige barn er en ressurs Norge kunne dra stort nytte av.

Med hensyn til utdanningspolitikk i Estland kan man konkludere at både majoritetsenspråklig og tospråklig utdanning kan gi gode resultater, men disse resultatene kommer i stor grad an på

språkmiljøet rundt lærings situasjonen ellers. Minoritetsspråklige barn i Norge klarer seg generelt bra i en norskspråklig kontekst, og det samme gjør russiskspråklige barn i en estisk kontekst. Tatt i betraktning både språkmiljøets og morsmålsferdighetenes betydning kunne man da spørre om det ikke hadde vært mer hensiktsmessig å streve etter språkbad-utdanning for alle russiske skoler. Gode ferdigheter i to språk er udiskutabelt en fordel, og tospråklig opplæring med lærere med morsmålskompetanse i de to språkene kan styrke begge språk samtidig.

Med tanken på at språkbad er mer effektiv når barn kan bruke språket også utenfor skoletimer, kunne en nyttig variant i områdene med høy konsentrasjon av både estisk- og russisktalende befolkning være toveis språkbad. Denne metoden innebærer at majoritets- og minoritetsspråklige elever lærer sammen, og at fagundervisning er delt mellom de to språkene. Ved toveis språkbad er det like mange minoritetsspråklige elever i en klasse eller på en skole som det er majoritetsspråklige – noe som skal fremme integrering og hindre segregering. Et viktig prinsipp i en slik utdanningsmodell er at det er nettopp tospråkighet som er normen i hele skolekulturen. (Bakken, 2007, p. 59–60)

Med tanken på den sosiolingvistiske situasjonen i Estland kunne russisk-estisk språkbad være nyttig på flere nivåer. For det første styrker en slik modell estiskopplæring for russisktalende elever, noe som har vært formålet helt siden 1991 og som man fremdeles streber etter. For det andre styrker en slik modell russiskopplæring for estisktalende elever. Etter engelsk er russisk det fremmedspråket flest elever lærer på estiske skoler (Raid, 2019), likevel sliter mange med å oppnå tilfredsstillende språknivå via undervisning. Problemet oppstår spesielt sterkt i områder med mindre russisktalende innbyggere og dermed mindre muligheter for språkpraksis. Men også i Tallinn og Tartu, der det er stort antall både estisk- og russisktalende innbyggere, finnes det gjerne russiskspråklige eller språkbad-skoler – noe som gjør at russisk- og estisktalende elever har mindre kontakt. Toveis språkbad kunne løse dette og skape miljøer der både estisk og russisk er brukt og anerkjent. Dermed oppnår elevene høyere nivå i begge språkene, får opprettholde og styrke sine morsmålsferdigheter og kulturell identitet, og skaper en ny type felleskap og integrasjon som hittil mangles i de fleste områdene i Estland.

På grunn av Estlands innviklede historia ville en slik modell trolig skape kontrovers og motstand. I russiskdominerte områder oppfattes estiskenspråklig utdanning som et tegn på at den estiske kulturen som helhet står sterkt, og reaksjoner på erstatning av estisk opplæring med mulighet for

både estisk og tospråklig opplæring har vært sterke (Ellermaa, 2019). På den andre sida føler både elever og foreldre i språkbud-programmene at som følge av språkbud-opplæring er elevenes fagkunnskaper og russiskferdigheter svakere (Sau-Ek, et al., 2011). En språkbudmodell med enda større andel andrespråklig opplæring ville muligens skape enda større motstand. Ut fra denne oversikten, samt tidligere forskning, kan man likevel påstå at en slik modell ville faktisk føre til bedre kunnskaper på begge språkene, samt bedre sosial integrering.

Selvfølgelig ville toveis språkbud være nyttig også for norske elever. Men siden mangfoldet blant minoritetsspråkene er mye større i Norge, ville innføring av en slik undervisningsmodell være mer komplisert der. For eksempel i samiske områder kunne en slik modell likevel styrke både samiskkunnskaper hos elever med samisk opprinnelse og hjelpe til med integrering og aksept for samer, som fremdeles bærer preg av den lange fornorskningspolitikken (Minde, 2005). Ved de såkalte nye minoritetsspråk ville de sosiale begrunnelsene kanskje ikke være så innlysende. Innvandrere er oftest positivt innstilte til å lære norsk (noe som er illustrert av foreldrenes valg av språk i f. eks Melings masteroppgave fra 2011), og samfunnet forventer også at de skal lære språket. Ved dette er det uklart om noen av partene ville se det som nyttig eller nødvendig at også norsktalende skulle kunne språkene til nye minoriteter. Ut fra et rent lingvistisk synspunkt ville det uten tvil vært nyttig for både majoritets- og minoritetsspråklige elever å tilegne seg to språk på et høyt nivå.

Når det gjelder robustheten av min syntese, må det nevnes at studiene som jeg baserer mine slutninger på varierer svært mye i utvalgets størrelse, metoder og vektleggelser. Selv om like tendenser viser seg i ulik grad i flere studier, kan de ikke sammenliknes helt på samme grunner. Siden det finnes mønstre som viser seg i både kvalitative og kvantitative studier, og ved studier med utvalg av ulik størrelse, alder, etnisk og sosiokulturell bakgrunn, kan mine slutninger likevel belyse noen viktige aspekter ved forskning innen ordforrådet hos flerspråklige. De er ikke ferdig formulerte svar eller tiltak, men heuristiske slutninger (Denyer & Tranfield, 2009, p. 681).

## 5. Diskusjon & konklusjon

Når man ser på de generelle tendensene som er synlige både i Norge og Estland, er det iøynefallende mye forskning som tar sitt utgangspunkt og formål fra utdanningskontekst. På den ene sida er dette forståelig, gitt den betydninga språk har i formidling av informasjon og spesielt den graden språk

blir brukt for å formidle informasjon på skolen (Vygotsky, 1986; Cummins, 1979). Noe som gir stoff til ettertanke er at en relativt stor andel oppgaver angående flerspråklige barn er skrevet av spesialpedagoger (f. eks Walgermo, 2010; Vokka, 2018; Hovland, 2007; Haga, 2012; Bjerkelund, 2011). I den statlige læreplanen for førskoler i Estland regnes «språklig og kulturell bakgrunn» som en grunn til spesielle behov (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011, pp. §8-1). Av dette følger det at et flerspråklig barn er et barn med spesielle behov.

Et slikt syn er forståelig i lys av at hos de fleste barn faller morsmål og opplæringspråk sammen, og det å få mer estiskopplæring enn de andre er uten tvil et behov andre ikke har – dermed, et spesielt behov. Begrepet «spesielt behov» skaper likevel assosiasjonen at det gjelder ei mindre gruppe barn som må hjelpes og «løftes opp» på enspråkliges nivå. Flere studier påpeker at hvis flerspråklige elever har mindre ordforråd på opplæringspråket enn enspråklige, har de også verre forutsetninger til å lykkes. Men hva om flerspråklige ble vurdert ut fra de kunnskapene de har i sine flere språk til sammen? Hva om skolesystemer kunne skape rom for at flerspråkliges språkevner kunne vurderes ut fra kunnskapene i begge språk de bruker til daglig?

For egentlig er alle elever flerspråklige allerede på slutten av barneskolen når fremmedspråksundervisning har begynt. En globalisert verden krever uansett flerspråklig kompetanse, og som flerkulturelle samfunn har både Estland og Norge muligheten å fremme barnas flerspråklighet helt fra begynnelsen av skolegangen. En utmerket mulighet for det ville være nettopp toveis språkbad. Men til og med hvis man ikke ser det som formålstjenlig å bruke en slik metode, kan man få nytte av å skifte synsvinkel noe. Man kan se på både majoritets- og minoritetsspråklige elever som flerspråklige (som de oftest er), vurdere deres språkkompetanse som en kombinasjon av alle språk og sikte mot et høyt kompetansenivå både på første- og andrespråk. Jeg antar at et slikt syn på flerspråklighet som noe naturlig og vanlig kunne fremme også kunnskap om flerspråklig utdanning blant både foreldre og lærere.

For dette er noe annet som studiene i mitt utvalg viser: det er viktig at lærerne er bevisste over sin rolle og særegenheter ved det å undervise barn i et språk som ikke er deres morsmål. Dette kunne gjøres via kurs for lærere, men også grundigere opplæring om flerspråklighet i studieprogram innen pedagogikk. Etablering av flerspråklighet som et selvstendig ( gjerne tverrfaglig) forskningsområde er noe som Estland kunne følge Norges forbilde i. For det første kunne man da drive mer grundig forskning innen flerspråklighet som er uunngåelig for å utvikle kunnskapsbaserte tiltak og

læreplaner. Forskningsresultater kunne omarbeides til lærerkurs og undervisningsmateriell. For det andre ville det fremme bildet av flerspråklighet som noe normalt og utspredd.

Både Reili Argus (2019) og Marika Padrik (2019) har sagt i personlige meddelelser at det er færre forskere enn forskningsområder innen flerspråklighet i Estland. Ifølge Argus kunne statens finansering bli en katalysator som lar grundigere og mer oversiktlige forskningsprosjekter foretas. Min oppgave har vist at flerspråklighet er uten tvil et forskningsområde man kunne bevilge flere ressurser til. Det er stort behov for mer kunnskap om det totale ordforrådet til flerspråklige barn – i begge landene, men spesielt i Estland.

## 5.1 Konklusjon

Flerspråklighet er et viktig og innviklet temaområde i både estisk og norsk forskning. I utdanningskontekst er ordforråd en av de viktigste språkferdighetene, og det må utvides og utvikles stadig. Derfor finnes det også en del forskning om ordforråd hos flerspråklige barn i begge landene. Denne oppgavens formål var for det første å kartlegge forskning om ordforrådet hos flerspråklige barn i Norge og i Estland fra perioden 1998—2018, og for det andre utforske forholdet mellom ordforråd og utdanningsmodellen.

Ved hjelp av et litteratursøk basert på prinsippene til skriving av systematiske oversikt (Denyer & Tranfield, 2009) kartla jeg 33 norske og 20 estiske publikasjoner som målte ordforrådet til flerspråklige barn. I Estland er antallet undersøkelser forholdsvis større enn i Norge. Dette kan stamme fra et større antall minoritetsspråklige elever i skolesystemet, noe som i sin tur avhenger av en relativt stor russiskspråklig minoritet. Den russiskspråklige minoriteten gjør også minoritetsenspråklig utdanning en aktuell mulighet i Estland – noe som i Norge realiseres bare ved et lite antall elever som lærer på samisk. Minoritetsspråklige elever med andre morsmål enn samisk får tospråklig fagopplæring og/eller særskilt norskopplæring ved siden av å følge den norske læreplanen.

Vektlegginga er lik i de to landene, med størst fokus på skolerelatert ordforråd og barn som er i begynnelsen av sin skolegang. Med hensyn til utvalgets alder kunne flere framtidige studier være longitudinelle og følge opp elevene i en lengre periode etter skolestarten. I Norge er det større mer interesse for leseforståelse og for sammenlikning av flerspråkliges ordforråd med enspråkliges. Leseforståelse er veldig viktig i en skolekontekst der mye av informasjonen formidles via skriftlig tekst, og derfor er det viktig å ha bredt ordforråd og dermed god leseforståelse. I Estland er det noe flere deskriptive undersøkelser. På den ene sida viser dette bredere lingvistisk interesse – man har undersøkt flerspråklighet som en faktor som påvirker menneskets måte å tolke og kategorisere omverdenen på. På den andre sida viser snevrere problemstillinger i Estland også at forskninga er noe fragmentert og trenger flere grundige, oversiktlige undersøkelser.

Områder som trenger grundigere utforskning i begge landene er flerspråklige barnas totale ordforråd og resultatene til tospråklig og enspråklig opplæring. Resultater fra slike studier kunne svare på to viktige spørsmål: har flerspråklige elever muligheter til å ta i bruk fordelene som flerspråklig oppvekst kan gi, eller har utvikling av det felles underliggende grunnlaget vært forstyrret

av f. eks tilegnelse av andrespråket eller sosiale holdninger til morsmålet? Og hvilke kvalitative og kvantitative forskjeller finnes det mellom ordforrådene til minoritets elever med forholdsvis majoritetsensspråklig og tospråklig opplæring? Svar på disse spørsmålene kunne fastslå hvilken utdanningsmodell som hadde vært av størst nytte til minoritetsspråklige elever i Norge og i Estland. Med erfaringa og funnene fra denne oppgaven håper jeg selv i framtida bidra til forskning om flerspråklighet og utdanning, muligens om norsk-estiske barn mer spesifikt.

Selv om det foreligger lite forskning om minoritetsspråklige elever i ulike utdanningsmodeller, kan det trekkes noen slutninger om samspillet mellom utdanningsform og ordforråd. For det første gir majoritetsensspråklig utdanning bedre muligheter til å utvikle majoritetsspråklig ordforråd enn tospråklig opplæring i Estland, der det øvrige språkmiljøet utenfor skoletimer er dominert av russisk for elever med russisk opplæring. I Norge, der tospråklig opplæring foregår i et miljø ellers dominert av norsk, ser den ut til å støtte elevenes skolerelaterte ordforråd bedre enn majoritetsensspråklig opplæring. Det er imidlertid for lite data om elever med og uten tospråklig opplæring for å kunne trekke generaliserende konklusjoner.

For det andre kan minoritetsspråklige elever innen majoritetsspråklig utdanning ha betydelig mindre skolerelaterte ordforråd enn majoritetsspråklige. Ved hjelp av Jim Cummins' (2008) begrepsapparatet kan man si at mange flerspråklige elever i både Norge og Estland sliter med å tilenke seg CALP-ordforrådet, selv når de kan klare seg fint med BICS. Forskjellene ser ut til å kunne minskes ved hjelp av fagopplæring på morsmål ved siden av fagopplæring på andrespråket. To nøkkelprinsipper skiller seg ut i eksemplene om vellykede tiltak: undervisning er nyttig når den har individuell tilnærming og når den er målrettet. Derfor kan det være rimelig å satse mer på oppbygging av sterk tospråklig kompetanse innen utdanningsystemet. I Estland kunne det gjelde toveis språkbud i områder med stor andel både estisk- og russisktalende innbyggere. I Norge, der andelen minoritetsspråklige elever er som regel mindre per skole og klasse, kunne dette bety styrket tilbud av tospråklig fagopplæring for de ulike minoritetsgruppene.

Generelt sett er det dermed rimelig å fokusere seg på nettopp flerspråklig og ikke bare majoritetsspråklig opplæring i begge landene. Et første skritt som kunne tas er å bygge opp kunnskap om flerspråklighet blant lærere og fremme et helhetlig syn på flerspråklighet som anser den som normen for både majoritets- og minoritetsspråklige elever. Opplæring av flerspråklige elever trenger målrettet arbeid med ordforråd. For at lærerne kunne best støtte flerspråklige elever,

må de begynne med å være bevisste over sin rolle og innflytelse. Dette innebærer også et skifte i den generelle synsvinkelen på flerspråklighet. Ut fra forskningsinteresser ser det ut til at flerspråklighet regnes (muligens ubevisst) fremdeles som en spesiell språksituasjon i både Norge og Estland: flerspråklige elever må hjelpes å oppnå enspråkliges nivå. På grunn av ulik språkesponering er det imidlertid så at flerspråklige personer sjeldent har helt like ordforråd med enspråklige. Dette er ikke en ulempe, men en ressurs som kan brukes. Flerspråklige har gjerne like stort eller større totalt ordforråd i sine språk (Bialystok, et al., 2010; Husu, 2018), og flerspråklighet kan medføre flere kognitive fordeler (Bialystok, 2017). Derfor er det rimelig å se på flerspråklighet som en normal tilstand (som gjelder også majoritetsspråklige) og gode morsmålsferdigheter som en ressurs som kan brukes i selve andrespråkopplæringa (Cummins & Swain, 1986; Grøver, et al., 2016).

Disse funnene kan bli til veivisere innen framtidig forskning innen ordforrådstematikken i begge landene. Språk er det medium vi tilegner oss kunnskap gjennom, og derfor er det viktig at språkopplæringa i seg selv er kunnskapsbasert. Alle barn har potensial som de kan utvikle, og skolen er en viktig arena som kan gi dem like muligheter til å gjøre det. Forskning innen språk- og utdanningsvitenskap kan bli til redskaper for å bygge opp et skolesystem der disse like mulighetene betyr at alle kan gjøre sitt aller beste.

## Resüme

Mitmekeelsus – erivajadus või norm? Mitmekeelsete laste sõnavara käsitlevad uurimused Eestis ja Norras

*Bakalaureusetöö, Tartu Ülikooli humanitaarteaduste ja kunstide valdkond, maailma keelte ja kultuuride kolledž, skandinavistika osakond, Tartu 2019. Autor Adele Vaks, juhendaja Antonina Kostina. 97 lk.*

Nii Norras kui Eestis kasutab märkimisväärne hulk elanikkonnast oma igapäevaelus enamat kui üht keelt. Mitmekeelsete õpilaste osakaal on suur ka haridussüsteemis – vähemalt 8,66%-l õpilastest Norra põhi- ja keskkoolides ning 25,9%-l õpilastest Eesti koolides on muu emakeel kui enamuskeel, vastavalt norra või eesti keel (Statistikaamet, 2018; Statistisk Sentralbyrå, 2018c).

Mitme keele valdamisel on tavaline, et sõnavara igas keeles on veidi väiksem kui ükskeelsetel inimestel, kes neid keeli emakeelena räägivad. Sõnavaral on aga oluline roll funktsionaalse lugemise oskuses (Biemiller, 2003) ning akadeemilise keelekasutuse mõistmises (Cummins, 2008). Kui mitmekeelsetel lastel on õppekeeles väiksem sõnavara kui ükskeelsetel klassikaaslastel, tekitab see ohu, et nad jäävad õppetöös ülejäänutest maha ega saa õpest täiel määral kasu puuduliku sõnavara tõttu. See tõstatab küsimuse – kuidas ja mis keeles peaks mitmekeelseid lapsi õpetama, et anda neile parimad eeldused koolis toime tulemiseks? Käesolev bakalaureusetöö kaardistab ja analüüsib Norra ja Eesti mitmekeelsete laste sõnavara käsitlevaid uurimusi perioodist 1998–2018. Lisaks kaardistavale funktsioonile otsib see uuringute tulemusi sünteesides vastust uurimisküsimusele: mida saab öelda õppevormi ja sõnavara suuruse seoste kohta?

Töö teises peatükis esitatakse ülevaade teoreetilisest taustast kakskeelsuse ning kakskeelse hariduse kohta. Kolmas peatükk kirjeldab meetodeid ning töö käiku. Et kaardistava uurimuse abil ka uurimisküsimusele vastata, kasutati süsteemse kirjanduseülevaate põhimõtteid (Denyer & Tranfield, 2009): sõnastati uurimisküsimus, otsiti sellele vastamiseks vajalik kirjandust, hinnati otsitulemuste sobivust uurimisküsimusele vastamiseks ning analüüsiti ja sünteesiti valimi uuringute tulemusi. Andmete sünteesimiseks kasutati narratiivse sünteesi meetodit (Popay, et al., 2006).

Kirjanduse otsingu käigus leiti 33 Norras ja 20 Eestis kirjutatud teadustööd. Suurem osa töödest keskendub sõnavarale koolikontekstis ning võrdleb mitmekeelsete testitulemusi õppekeeles ükskeelsete laste tulemustega. Enamik taolistest töödest leidis, et mitmekeelsete laste sõnavara enamuskeeles on tunduvalt väiksem võrreldes ükskeelsetega. Tööd, mis mõõtsid ka laste

koondsõnavara, st kõigi keelte sõnavara kokku, ning kontseptuaalset sõnavara, st mõistete hulka, mida laps valdab, leidsid enamasti, et mitmekeelsete koondsõnavara on suurem kui ükskeelsetel, kuigi paaris Norra töös oli mitmekeelsete laste koondsõnavara väiksem kui ükskeelsetel.

Võrreldes töid, mis kõrvutasid enamuskeeles õppivate laste enamuskeeles sõnavara ükskeelsete kooli- või lasteaiakaaslaste sõnavaraga, ilmneb, et eestikeelsete tööde seas oli enam neid, kus kakskeelsed saavutasid ükskeelsetega võrreldavaid tulemusi. Üks erinevuse põhjusi võib olla tõsiasi, et võrreldes Norra mitmekeelsete valimitega on Eesti valimites enam simultaanseid kakskeelseid. Lisaks on pea kõigi Eesti uuringutes testitud laste (üks) emakeel(test) vene keel, mille kasutamiseks on Eesti ühiskonnas enam võimalusi kui paljude Norras räägitavate vähemuskeelte kasutamiseks Norras.

Sellest võib järeldada, et tasakaalustatud keelekeskkond, kus laps kuuleb ja saab kasutada nii emakeelt kui teist keelt, aitab kaasa mõlema keele oskuste tugevalt välja arenemisele, mis omakorda toetab õppeedukust. Sobivaim õppevorm sõltub seega suuresti last muidu ümbritsevast keelekeskkonnast. Eestis tasub kaaluda kahesuunalise keelekümblye rakendamist piirkondades, kus on palju nii eesti kui vene keelt kõnelevaid elanikke. Norras tuleks kindlustada, et enamatel õpilastel on võimalus saada tuge emakeelselt aineõpetajalt.

Mõlemas riigis tuleks rohkem uurida mitmekeelsete laste koondsõnavara ning sõnavara sõltuvust õppekeelest, kõrvutades omavahel eri õppevormide õpilaste tulemusi. Samuti tasuks nii teadustöös kui ka haridussüsteemis juurutada suhtumist kakskeelsusesse kui normaalsesse keeleõppeolukorda ning kasulikke ressursi.

## Kilder

Andersen, T. G., 2006. *Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo. En teoretisk og empirisk studie. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Annetspråk, u.d. I *Det Norske Akademis ordbok*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/annetspr%C3%A5k>  
[Funnet 30. april 2019].

Antonov, M., 2015. *Keelekümblsruühmas õppivate laste eestikeelne sõnavara. Bakalaureusetöö*. Rakvere: Rakvere college ved Universitetet i Tallinn.

Arntzen, R., 2012. Tospråklige barn fra barnehage til skole. rmt.: R. Arntzen, S. Duek & A. Hjelde, toim-d *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole: artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket Tobano (To- og flerspråklige barn i Norden)*. Halden: Høgskolen i Østfold, pp. 27–74.

Arntzen, R. & Ludvigsen, A. R., 2014. Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling?. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1), pp. 41–73.

Bakken, A., 2007. *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Berland, K., 2008. *Ordforråd og minoritetsspråklige barn. Hvilke forhold har betydning for utvikling av ordforråd hos minoritetsspråklige barn? Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bialystok, E., 2017. Second-Language Acquisition and Bilingualism at an Early Age and the Impact on Early Cognitive Development. rmt.: T. R. E, M. Boivin & R. D. V. Peters, toim-d *Encyclopedia on Early Childhood Development [Internett]*. s.l.:s.n.

Bialystok, E., Luk, G., Kathleen, P. F. & Yang, S., 2010. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), pp. 525–531.

Biemiller, A., 2003. Vocabulary: Needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, Volum 24, pp. 323–335.

Biringvad, A., 2012. *"Vanskelig, det er når du forstår ikke" En studie av østeuropeiske elevers forståelse av ord brukt i klasserommet. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Biringvad, A. & Wold, A. H., 2014. Østeuropeiske elever i naturfagstimen - en kasus-studie av ordforståelse. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1), pp. 74–103.

Bjerkelund, A.-M., 2011. *Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd. En studie av ordforrådet hos femåringer med enspråklig og tospråklig bakgrunn. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Bratland, K., Giæver, K., Syed, B. F. & Sandvik, M., 2012. *Hvilken betydning har tospråklig assistanse for barns flerspråklig utvikling? En rapport på oppdrag av NAFO.*, Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Butler, Y. G. & Hakuta, K., 2007. Bilingualism and Second Language Acquisition. I: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, red. *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, pp. 114–144.

CDI Advisory Board, 2015. *Adaptions in Other Languages – MacArthur-Bates Communicative Development Inventories*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>

[Funnet 3. mai 2019].

Central Intelligence Agency, 2019. *South Asia :: Pakistan – The World Factbook - Central Intelligence Agency*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pk.html>

[Funnet 27. april 2019].

Cochrane Collaboration, u. d. *About us*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.cochrane.org/about-us>

[Funnet 7. februar 2019].

Cranfield University, 2019a. *Professor David Denyer*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.cranfield.ac.uk/som/people/professor-david-denyer-743515>

[Funnet 11. april 2019].

Cranfield University, 2019b. *Professor David Tranfield*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.cranfield.ac.uk/som/people/professor-david-tranfield-413815>

[Funnet 11. april 2019].

Cummins, J., 1979. Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), pp. 222–251.

Cummins, J., 2008. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. I: B. Street & N. H. Hornberger, red. *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 2: Literacy*. New York: Springer Science + Business Media LLC, pp. 71–83.

Cummins, J. & Swain, M., 1986. *Bilingualism in Education*. London, New York: Longman.

Dahl, E. A., 2015. *Vokabular og kjønn ved skolestart. En kvantitativ studie av vokabularnivå, og literacy miljø hjemme og initiativ til høytlesning blant gutter og jenter i starten av skoleløpet. Masteroppgave*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Denyer, D. & Tranfield, D., 2009. Producing a Systematic Review. rmt:: D. A. Buchanan & A. Bryman, toim-d *The Sage Handbook of Organizational Research Methods*. Thousand Oaks: Sage, pp. 671–689.

Domaševa, J., 2015. *Eesti-vene sugulussõnavara keskkooliõpilaste keelekasutuses*. Magistritöö. Tallinn: Universititet i Tallinn.

Dzamarija, M. T., 2019. *Slik definerer SSB innvandrere - SSB*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>  
[Funnet 27. april 2019].

Dunn, L. M. & Dunn, D. M., 2007. *Peabody Picture Vocabulary Test - Fourth edition*. s.l.:Pearson.

Dunn, L. M., Dunn, L. M., Whetton, C. & Burley, J., 1997. *The British Picture Vocabulary Scale. Second Edition*. London: Nelson Publishing Company.

Eesti Statistika, 2018. *HT52U: ÜLDHARIDUSE STATIONAARSE ÕPPEVORMIGA KOOLID — Aasta, Haldusüksus, Koolitüüp ning Õppekeel*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>  
[Funnet 26. mars 2019].

Ehala, M., 2017. Kakskeelsusest kolmkümmend aastat hiljem. Vestlus Mati Hindiga. *Oma keel*, 17(2), pp. 65–73.

Ehasalu, M., 2015. *Sõnavara arendamine muukeelsetel lasteaiastel muinasjuttu kasutades*. Bakalaureusetöö. Tartu: Universititet i Tartu.

Ellermaa, E., 2019. Kohtla-Järve eesti kogukonda pahandab riigigümnaasiumi kakskeelseks viimine. *ERR uudised [nettutgave]*. Tilgjengelig på <https://www.err.ee/911272/kohtla-jarve-eesti-kogukonda-pahandab-riigigumnaasiumi-kakskeelseks-viimine>, 17. februar.

Eurobarometer, 2012. *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer 356*, s.l.: European Commission.

Faraasen, M., 2010. *Minoritetsspråklig leseforståelse og sosioøkonomisk status. En empirisk studie av sammenhenger mellom sosioøkonomisk status og leseforståelse, avkoding og ordforråd hos urdualende 3. klassinger i Oslo*. Masteroppgave. Oslo: Universititet i Oslo.

Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., 2007. *MacArthur-Bates CDI. Words and Gestures*. s.l.:Paul. H. Brookes Publishing.

Flerspråklig, u.d. *I Det Norske Akademis ordbok*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/flerspr%C3%A5klig>  
[Funnet 2. mars 2019].

Folkeuniversititet, u.d. *Sør-Øst (Buskerud, Vestfold, Telemark og Asker kommune)*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.folkeuniversitetet.no/Om-Folkeuniversitetet/Regioner/Soer-OEst-Buskerud-Vestfold-Telemark-og-Asker-kommune>  
[Funnet 29. mars 2019].

- Førstespråk, u.d. / *Det Norske Akademis ordbok*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/f%C3%B8rstespr%C3%A5k>  
[Funnet 30. april 2019].
- Grosjean, F., 1989. Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, Issue 36, pp. 3–15.
- Grøver, V., Lawrence, J. F. & Rydland, V., 2016. Bilingual Preschool Children's Second-Language Vocabulary Development: The Role of First-language Vocabulary Skills and Second-language Talk Input. *International Journal of Bilingualism*.
- Grunnskolen Informasjonssystem, 2018/2019. *Utdanningsdirektoriatet*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>  
[Funnet 19. mai 2019].
- Haga, L. T. N., 2012. *Tospråklig ordforråd i tospråklig kontekst. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hansen, H. & Trifkovic, N., 2013. *Systematic Reviews: Questions, Methods and Usage*. [Internett]  
Tilgjengelig på: [http://www.netpublikationer.dk/um/11208/pdf/evaluation\\_study\\_2013\\_1.pdf](http://www.netpublikationer.dk/um/11208/pdf/evaluation_study_2013_1.pdf)  
[Funnet 2 februar 2019].
- Hansen, P., 2017. *In the beginning was the word. A study of monolingual and bilingual children's lexicons. Doktoravhandling*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hansen, P., Łuniewska, M., Simonsen, H. G., Haman, E., Mieszkowska, K., Kołak, J., Wodniecka, Z., 2017. Do indirect and direct measures of children's language skills correspond? A comparative study of cross-linguistic language assessment. *International Journal of Bilingualism*, pp. 1–20.
- Haridus- ja Teadusministeerium, 2015. *Vene õppekeelegra kool*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/vene-oppekeelegra-kool>  
[Funnet 6. mai 2019].
- HaridusSilm, u.d. *Haridus- ja Teadusministeerium*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.haridussilm.ee/>  
[Funnet 20. mai 2019].
- Hasle, S., 2012. *Forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns ordforråd og avkodingsferdigheter. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Higgins, J. P. & Green, S., 2011. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions Version 5.1.0*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <http://handbook-5-1.cochrane.org/>  
[Funnet 7 februar 2019].
- Hint, M., 1987. Vaateid kakskeelsusele roosade prillideta. *Vikerkaar*, 2(6, 7), pp. 51–56, 46–50.

Hoel, A., 2009. *Leseferståelse hos internasjonalt adopterte barn. Hvordan er leseferståelsen hos internasjonalt adopterte barn sammenlignet med norskfødte jevnaldrende? Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Hoel, M. O., 2009. "Altså, jeg klarer meg jo, da". *Lesekompetanse i norsk(faget) blant elever fra språklige minoriteter på Vg1. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Hoff, E., 2009. Language Development at an Early Age: Learning Mechanisms and Outcomes from Birth to Five Years. I: B. M. P. R. Tremblay RE, red. *Encyclopedia on Early Childhood Development [nettutgave]*. s.l.:s.n.

Hoholm, C. H., 2014. *Leseferdigheter på 3. trinn. En studie av hvordan det står til med leseferdighetene på 3. trinn ved en skole i Oslo. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Høier, J., 2007. *Lese for å lære. Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*. Tromsø: Eureka Forlag.

Hovland, A. K., 2007. *Er det alle disse vanskelige ordene? En casestudie av hvordan språklige forutsetninger synes å påvirke leseferståelsen av en læreboktekst, blant fire minoritetsspråklige og fire majoritetsspråklige 8.klassinger. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Husu, J., 2016. *Eesti-vene kakskeelsete laste sõnavara võrdlus ükskeelsete laste sõnavaraga. Bakalaureusetöö*. Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Husu, J., 2018. *Eesti-vene simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete laste sõnavara. Magistritöö*. Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Jantra, D., 2002. *Vene põhikooli õpilaste emotsioone väljendava sõnavara tundmine*. Tartu: Universitetet i Tartu.

Jürissalu, S., 2015. *Eesti õppekeelegra koolieelses lasteasutuses käivate kakskeelsete 5–6-aastaste laste eestikeelne sõnavara. Magistritöö*. Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Kasemets, L., Asser, H., Hannust, T. & Rahn, L., 2013. *Uusimmigrantõpilaste akadeemiline ja sotsiaalne toimetulek Eesti üldhariduskoolis*, Tallinn: MindPark OÜ, Integratsiooni ja Migratsiooni Sihtasutus Meie Inimesed.

Kastner, J. W., May, W. & Hildman, L., 2001. Relationship between language skills and academic achievement in first grade. *Perceptual and Motor Skills*, Issue 92, pp. 381–390.

Keeleseadus, 2011. *Riigi Teataja*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015022>  
[Funnet 6. mai 2019].

Kjølaas, J. H., 2005. Tospråklige elevers skolespråk - en undersøkelse av tospråklige elever på mellomtrinnet og deres forståelse av fagtekster. *Småtrykk Eureka*, Köide 5, pp. 1–28.

Klaas-Lang, B., Kikerpill, T., Praakli, K., Zagorska, I., Türk, Ü., 2015. *Eesti, Läti, Leedu, Soome, Iirimaa ja Kanada riigikeeleõppe võrdlev uuring*, Tartu: Universitetet i Tartu.

Kognisjon., u.d. *I Det Norske Akademis ordbok [nettutgave]*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/kognisjon?elementRefid=53412289>  
[Funnet 1. mai 2019].

Kognitiv, u.d. *I Det Norske Akademis ordbok [nettutgave]*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/kognitiv>  
[Funnet 1. mai 2019].

Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018. *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtspalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>  
[Funnet 4. mai 2019].

Komp, K., 2017. *Koolieelsete lasteasutuste pedagoogide valmisolek mitmekultuuriliseks alushariduseks. Masteroppgave*. Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Konstantinova, K., 2012. Eesti keeles õppivate kakskeelsete õpilaste sõnavara (eesti-vene kakskeelsus): sünonüümide ja antonüümide kasutamine. I: V. Lepp, red. *Tallinna Ülikooli üliõpilaste 2010/2011. õppeaasta parimad teadustööd. Artiklikogumik*. Tallinn: Universitetet i Tallinn, pp. 79–84.

Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2011. *Riigi Teataja*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>  
[Funnet 18. mai 2019].

Kroll, J. F. & Dussias, P. E., 2007. The Comprehension of Words and Sentences in Two Languages. I: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, red. *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, pp. 169–200.

Kunnskapsdepartementet, 2018. *Kunnskapsloftet..* [Internett]  
Tilgjengelig på:  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>  
[Funnet 26. mars 2019].

Lemante, J., 2018. *Hvilke suksesskriterier ligger bak innføringsskolen? En intervjustudie om hvordan lærerne tilrettelegger for utvikling av ordforråd for nyankomne elever i innføringsskolen. Masteroppgave*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Literacy, u.d. *I Det Norske Akadmis ordbok [nettutgave]*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/literacy>  
[Funnet 3. mai 2019].

Loona, S., 2004. *Tospråklig prøve*. s.l.:s.n.

Lundeby, I. K., 2011. *Leseforståelse på andrespråket. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Lund, I. O., 2008. *Ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige 1. klassinger. Sett i lys av barnehagebakgrunn og begynneropplæringen i skolen. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lyster, S.-A. H., Horn, E. & Rygvold, A.-L., 2010. Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*, 75(09), pp. 37–45.
- Martõnets, H., 1998. *Keelte vastasmõju sõnatähenduse mõistmisel kakskeelsetel koolieelikutel. Lõputöö*. Tartu: Universitetet i Tartu.
- Matthews, P. H., 2007. Concept. I: P. H. Matthews, red. *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics (2 ed.) [nettutgave]*. Oxford: Oxford University Press.
- Meisel, J. M., 2007. The Bilingual Child. I: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie, red. *The Handbook of Bilingualism*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing, pp. 91–113.
- Meling, M., 2011. *Tospråklighet og vokabular. En kvantitativ undersøkelse av språkmiljøets betydning for vokabular hos tospråklige førskolebarn. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Michaelsen, H., 2017. *"Hva betyr det at en bil er sort?" En studie av flerspråklige elvers arbeid med ord og skriftlige tekster i norskfaget*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Milovidova, A., 2015. *Narva keeltelütseumi õpilaste eesti keele oskusest. Magistritöö*. Narva: Narva college ved Universitetet i Tartu.
- Minde, H., 2005. Assimilation of the Sami - Implementation and Consequences. *gáldu čála – journal of indigenous peoples rights*, Issue 3, pp. 6–33.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L.A., PRISMA-P Group, 2015. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), pp. 1–9.
- Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A.-C. & Bjerkan, K. M., 2010. Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling. *Spesialpedagogikk*, 74(9), pp. 46–55.
- Morsmål, u.d. I *Det Norske Akademis ordbok*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/morsm%C3%A5l>  
[Funnet 30. april 2019].
- Muldma, M., 2011. Haridus kui dialoog. I: A. Kukk, red. *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises ühiskonnas*. Tallinn: Sihtasutus Archimedes, pp. 69–91.
- Nazarjeva, N., 2007. *Sünonüümide roll sõnavara arendamisel vene õppekeelega gümnaasiumi eesti keele tundides. Diplomarbeit*. Tartu: Universitetet i Tartu.
- Nation, I. S. P., 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordbø, H. & Dahl, M., 2018. *Hvordan skille en mellomspråklig vanske fra dysleksi? En studie av tredjeklassinger med norsk som andrespråk (L2). Masteroppgave*. Bergen: Universitetet i Bergen.

- Nybakken, G., 2007. *Andrespråklig leseforståelse. En empirisk studie av betydningen av avkodning og språklige faktorer i leseforståelsen hos urdotalende 2.klassinger i Oslo. Masteroppgave.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Olsen, T. M., 2017. *Språkstimulering gjennom samtale: En studie av språklig samhandling, ordforråd og teksttyper i samtaler mellom ansatte og flerspråklige barn. Avhandling for graden philosophiae doctor.* Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Opplæringslova, 1999. *(Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa).* s.l.:s.n.
- Ordforråd, u.d. *I Det Norske Akademis ordbok.* [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.naob.no/ordbok/ordforr%C3%A5d>  
[Funnet 1. mai 2019].
- Ord, u.d. *I Det Norske Akademis ordbok.* [Internett]  
Tilgjengelig på: [https://www.naob.no/ordbok/ord\\_1](https://www.naob.no/ordbok/ord_1)  
[Funnet 1. mai 2019].
- Ouellette, G. P., 2006. What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), pp. 554–566.
- Overvik, I. V., 2012. *Leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Masteroppgave.* Trondheim: Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet.
- Øyjord, H. M., 2005. *Hvordan Leser Amir og Amrit?: en studie med vekt på sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse på norsk hos minoritetsspråklige elever i 5. klasse. Masteroppgave.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Padrik, M., u.d. *5–6-aastaste laste kõne test – esimene standardiseeritud kõnetest Eestis. Innove Rajaleidja.* [Internett]  
Tilgjengelig på: <http://www.rajaleidja.ee/56-aastaste-lastekone-test-esimene-standardiseeritud-konetest-eestis/>  
[Funnet 2. april 2019].
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C. & Oller, D. K., 1993. Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning*, 43(1), pp. 93–120.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, A., Arai, L., Britten, N., Roen, K., Duffy, S., 2006. *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews. A Product of the ESRC Methods Programme.* Lancaster: Lancaster University.
- Popova, J., 2011. *Sõnaga nimetatud ja pildil kujutatud objektide kirjeldamine 6–10 aastaste venekeelsetel lastel. Masteroppgave.* Tartu: Universitetet i Tartu.
- Poulin-Dubois, D., Bialystok, E., Blaye, A., Polonia, A., Yott, J., 2012. Lexical access and vocabulary development in very young bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 17(1), pp. 57–70.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010. *Riigi Teataja*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>

[Funnet 1. mai 2019].

Pöldsepp, K., 2004. *Erikeeelsete koolinoorte somaatilist sõnavara*. Bakalaureusetöö.

Tartu: Universitietet i Tartu.

Raid, K., 2019. *Eestis on kasvanud emakeelte mitmekesisus*. *Statistikablogi*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://blog.stat.ee/2019/03/14/eestis-on-kasvanud-emakeelte-mitmekesisus/>

[Funnet 6. mai 2019].

Regjeringen.no, 2019. *Minoritetsspråkpakten*. [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetsprakpakta/id86936/>

[Funnet 27. april 2019].

Ricketts, J., Nation, K. & Bishop, D. V. M., 2007. Vocabulary Is Important for Some, but Not All Reading Skills. *Scientific Studies of Reading*, 11(3), pp. 235–257.

Rogne-Hareide, M., 2013. *Hvordan kan barnehagen tilpasse opplæringen til flerspråklige barn med sen språkutvikling?*. Nesna: Høgskolen i Nesna.

Ruuben, J., 2017. *Mängulised ülesanded Kehra Gümnaasiumi eesti keele teise keelena tundides*.

Bakalaureusetöö. Tartu: Universitietet i Tartu.

Ruukel, K., 2000. *Eesti kultuuriloolise sõnavara tundmine Eesti vene õppekeelegra koolide IX*

*klassides*. Bakalaureusetöö. Tartu: Universitietet i Tartu.

Rydland, V., Grøver, V. & Lawrence, J., 2013. The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood. *Journal of Child Language*, 41(2), pp. 352–381.

Ryen, E. & Simonsen, H. G., 2015. Tidlig flerspråklighet – myter og realiteter. *NOA norsk som andrespråk*, 30(1-2), pp. 195–217.

SA Archimedes, Eesti Kõrg- ja Kutsehariduse Kvaliteediagentuur, u.d. *Kõrgkoolide õppekavad ja hindamisotsused*. [Internett]

Tilgjengelig på: <http://ekka.archimedes.ee/korgkoolide-oppekavad/>

[Funnet 30. mars 2019].

SA Eesti Teadusagentuur, 2019. *CV: Reili Argus. Eesti teadusinfosüsteem*. [Internett]

Tilgjengelig på: [https://www.etis.ee/CV/Reili\\_Argus/est](https://www.etis.ee/CV/Reili_Argus/est)

[Funnet 2. april 2019].

Sakkool, L., 2013. *Õpetajate arvamus uusimmigrantidest õpilaste toetamisest loodusainete õppimisel eestikeelses koolis*. Bacheloroppgave. Tartu: Universitietet i Tartu.

Sameloven, 1989. *Lovdata*. [Internett]

Tilgjengelig på: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56/KAPITTEL\\_3#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56/KAPITTEL_3#KAPITTEL_3)  
[Funnet 18. mai 2019].

Sanchez, L. R., 2014. *"Dyrene som bor der for eksempel, hva heter de?" En case studium av kommunikasjonsstrategier og bredden i ordforrådet hos en 15 år gammel chilensk jente. Masteroppgave*. Kristiansand: Universitetet i Agder.

Sau-Ek, K., Loogma, K. & Vainu, V., 2011. *Hilise keelekümluse mõju. Uuringu tulemuste aruanne*, Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Sepp, M.-A., 2015. *Kakskeelse lapse õpiraskustest eesti koolis Keila kooli ja Paldiski põhikooli näitel. Magistritöö*. Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Solheim, L., 2016. *Barn med minoritetsspråklig bakgrunn og sen språkutvikling. En kvalitativ studie av hva barnehagelærerne gjør når de er usikre på flerspråklige barns språkutvikling. Masteroppgave*. Oslo: Universitetet i Oslo.

Statistikaamet, 2013. *RL0431: RAHVASTIK, 31. DETSEMBER 2011 -- Emakeel, Elukoht ning Sugu*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>  
[Funnet 6. mai 2019].

Statistikaamet, 2018. *HT140U: ÜLDHARIDUSE ÕPILASED, KATKESTAJAD JA KLASSIKORDAJAD -- Aasta, Näitaja, Elukoht, Sugu, Emakeel, Kooliaste ning Õppekeel*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/Dialog/Saveshow.asp>  
[Funnet 2. april 2019].

Statistikaamet, 2019. *Avaleht - Eesti Statistika*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.stat.ee/>  
[Funnet 1. april 2019].

Statistisk sentralbyrå, 2017. *Elevar i kommunale og private grunnskoler med morsmålsopplæring og særskilt norskopplæring, etter fylke*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2018/tabeller/skole/skole0300.html>  
[Funnet 28. november 2018].

Statistisk sentralbyrå, 2018a. *Barn og unge. Barn i barnehagen*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/a/barnogunge/2018/barnehage/>  
[Funnet 27. november 2018].

Statistisk Sentralbyrå, 2018b. *Elevar med morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring, tilrettelagd opplæring, særskild norskopplæring, etter fylke. 1. oktober*. [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>  
[Funnet 26. mars 2019].

Statistisk Sentralbyrå, 2018c. *Tabell 7. Elevar med morsmålsopplæring og særskild norskopplæring.* [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs/aar>  
[Funnet 1. april 2019].

Statistisk Sentralbyrå, 2019a. *Befolkningen etter innvandringskategori og landbakgrunn (tabell).* [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/innvbef>  
[Funnet 27. april 2019].

Statistisk Sentralbyrå, 2019b. *Forside - SSB.* [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/>  
[Funnet 1. april 2019].

Statistisk Sentralbyrå, 2019c. *Innvandring.* [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>  
[Funnet 27. april 2019].

Surkova, J., 2015. *Kakskeelsete 3-4aastaste laste kõne areng eestikeelses õppe- ja kasvukeskkonnas. Lõputöö.* Tallinn: Pedagogisk seminar ved Universitetet i Tallinn.

Zlojan, T., 2011. *Kakskeelsete ja eesti laste sõnavara ja tekstimõistmine Pärnu Koidula Gümnaasiumi I kooliastme õpilaste näitel. Masteroppgave.* Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Tallinna Ülikool, u.d. *Mari Uusküla.* [Internett]

Tilgjengelig på: <https://www.tlu.ee/inimesed/mari-uuskula>  
[Funnet 10. mai 2019].

Tartlan, K., 2007. *Eesti keele kui teise keele sõnavara õpe mängu kaudu koolieelses eas. Bacheloroppgave.* Tartu: Universitetet i Tartu.

Thurmann-Moe, A. C., Bjerkan, K. M. & Monsrud, M.-B., 2012. Utvikling av ordforståelse for ulike kategorier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk. *NOA norsk som andrespråk*, 28(1), pp. 5–23.

Tomusk, I., 2019. Vene kooli üleminekust eesti õppekeelele. *Õiguskeel*, Issue 1, pp. 1–10.

Toplaan, S., 2017. *1-6-aastaste laste PEP-3 testi tulemuste erinevused lähtuvalt taustaandmetest. Magistritöö.* Tartu: Universitetet i Tartu.

Tranfield, D., Denyer, D. & Smart, P., 2003. Towards a Methodology for Developing Evidence-Informed Management Knowledge by Means of Systematic Review. *British Journal of Management*, Volum 14, pp. 207–222.

Trubatšova, J., 1999. *Eestikeelse looduslase sõnavara tundmine vene õppekeelega koolide algklasside õpilaste hulgas. Bakalaureusetöö.* Tartu: Universitetet i Tartu.

Truus, L., 2000. *Antonüümide ja sünonüümide kasutamisoskus ükskeelsetel ja kakskeelsetel 4. klassi õpilastel. Lõputöö.* Tartu: Universitetet i Tartu.

Tšamjan, T., 2018. *Kakskeelsete kooliõpilaste värvinimedede kasutus eesti- ja venekeelsetes katsetes (ühe Ida-Virumaa kooli klassi näitel). Bakalaureusetöö.* Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Tõšova, I., 2018. *Veebipõhine lisamaterjal sõnavara omandamiseks 1. klassi keelekümbusõpilaste jaoks. Magistritöö.* Narva: Narva college ved Universitetet i Tartu.

Usmanova, I., 2015. *Teisest kultuurist pärit laste keeleomandamise probleemid keelekümbusrühmades ja teise keele õppimise rühmades. Lõputöö.* Tallinn: Pedagogisk seminar ved Universitetet i Tallinn.

Utdanningsdirektoriatet, 2019a. *Barnehagelærerutdanning. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/barnehagelaererutdanning>  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019b. *Grunnskolelærerutdanning 1.-7. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: [https://utdanning.no/studiebeskrivelse/grunnskolelaererutdanning\\_1.-7.](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/grunnskolelaererutdanning_1.-7.)  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019c. *Grunnskolelærerutdanning 5.-10. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: [https://utdanning.no/studiebeskrivelse/grunnskolelaererutdanning\\_5.-10.](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/grunnskolelaererutdanning_5.-10.)  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019d. *Lektorutdanning. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/lektorutdanning>  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019e. *Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: [https://utdanning.no/studiebeskrivelse/praktisk-pedagogisk\\_uttanning\\_ppu](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/praktisk-pedagogisk_uttanning_ppu)  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019f. *Spesialpedagogikk. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/spesialpedagogikk>  
[Funnet 29. mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, 2019g. *Språkvitenskapelig utdanning. Utdanning.no.* [Internett]  
Tilgjengelig på: [https://utdanning.no/studiebeskrivelse/sprakvitenskapelig\\_uttanning](https://utdanning.no/studiebeskrivelse/sprakvitenskapelig_uttanning)  
[Funnet 29 mars 2019].

Utdanningsdirektoriatet, u.d. *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01).* [Internett]  
Tilgjengelig på: <https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Formaal>  
[Funnet 19. april 2019].

Walgermo, B. R., 2010. *Vurdering av ordforståelse. Om utvikling av ordprøver. Masteroppgave.* Stavanger: Universitetet i Stavanger.

Verlin, R., 2017. *Immigreerunud perede laste kohanemine Eesti koolieelsetes lasteasutustes lastevanemate arvamusel. Bakalaureusetöö.* Tallinn: Universitetet i Tallinn.

Westeren, I., 2013. *Influences of parental age of migration and education on children's bilingual vocabulary. Masteroppgave.* Oslo: Universitetet i Oslo.

Vokka, M.-H., 2018. *Suktsessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas. Magistritöö.* Tartu: Universitetet i Tartu.

Vygotsky, L., 1986. *Thought and language. Oversatt til engelsk av Alex Kozulin.* Cambridge, London: The MIT Press.

Yarikova, O. A., 2009. *Influence of Music Lessons on the Vocabulary of Bilingual Children. A study among 16 bilingual children living in mixed communicative environment in Oslo, Norway. Masteroppgave.* Oslo: Universitetet i Oslo.

## Vedlegg 1. Oversikt over treff i databaser.

| Dato          | Database   | Søkeord   | Treff som svarer til søkekriteriene   |
|---------------|--|---|---|
| 19. mars 2019 | Liste over forsvarte oppgaver og avhandlinger på Instituttet for estisk og allmenn språkvitenskap på Universitetet i Tartu | Alle titlene ble lest gjennom   | Trubatšova, 1999; Ruukel, 2000; Pöldsepp, 2004; Nazarjeva, 2007   |
| 21. mars 2019 | UT DSpace ( <a href="https://dspace.ut.ee/">https://dspace.ut.ee/</a> )  | запас слов, дети, лексикон, школьники, sõnavara, kakskeelsus, õpilaste, muukeelsed, muukeelse   | Ehasalu, 2015   |
| 1. april 2019 | Cristin  | ordforråd, ordtilfang, vokabular, flerspråklig, tospråklig, fleirspråkleg, tospråkleg, minoritetsspråklig, minoritetsspråkleg, barn, elever, elevar   | Thurmann-Moe, et al., 2012; Arntzen, 2012   |
| 9. april 2019 | NORA   | ordforråd, vokabular, ordtilfang, flerspråklige, fleirspråklege, tospråklige, tospråklege, minoritetsspråklige, minoritetsspråklege, bilingval, barn, elever, flerspråklighet, tospråklighet, minoritetsspråklighet, bilingvalisme, | Haga, 2012; Bjerkelund, 2011; Andersen, 2006; Berland, 2008; Meling, 2011; Lund, 2008; Lundeby, 2011; Øyjord, 2005; Hovland, 2007; Nybakken, 2007; Hoholm, 2014; Yarikova, 2009; Faraasen, 2009; Westeren, 2013; Hansen, et al., 2017; Michaelsen, 2017; Høier, 2007; Kjølås, 2005; Grøver, et al., 2016; Hasle, 2012 |

|                      |                |   |   |
|----------------------|----------------|---|---|
| 11.<br>april<br>2019 | ldunn          | flerspråklige, fleirspråklege,<br>tospråklige, tospråklege,<br>minoritetsspråklige,<br>minoritetsspråklege, bilingvale, barn,<br>elever, elevar, ordforråd, ordtilfang,<br>vokabular, leksikalsk, flerspråklighet,<br>fleirspråklegheit, tospråklighet,<br>tospråklegheit,<br>minoritetsspråklegheit, |   |
| 14.<br>april<br>2019 | ETIS           | kakskeelsete, muukeelsete,<br>mitmekeelsete, kakskeelne,<br>mitmekeelne, muukeelne, bilingvaal,<br>kakskeelsus, muukeelsus,<br>mitmekeelsus, bilngvalism, laste,<br>õpilaste, sõnavara, leksika   |   |
| 14.<br>april<br>2019 | ISE            | kakskeelsete, mitmekeelsete,<br>muukeelsete, bilingvaalsete, õpilaste,<br>laste, sõnavara, mitmekeelsus,<br>kakskeelsus, muukeelsus, bilingvism,<br>lapsed, õpilased  | Konstantinova, 2012   |
| 15.<br>april<br>2019 | Google Scholar | ordforråd, flerspråklige, barn  | Sanchez, 2014; Biringvad &<br>Wold, 2014; Biringvad, 2012;<br>Hansen, 2017; M. O. Hoel,<br>2009; Arntzen & Ludvigsen,<br>2014 |
| 18.<br>april<br>2019 |                | mitmekeelsete, kakskeelsete,<br>muukeelsete, kakskeelsus,<br>muukeelsus, mitmekeelsus, laste,<br>õpilaste, lapsed, õpilased, sõnavara,<br>leksika   | Nordbø & Dahl, 2018;<br>Walgermo, 2010; Overvik,<br>2012; Monsrud et al., 2010;<br>Rydland et al., 2012                       |

|                      |  |  |   |
|----------------------|--|--|---|
|                      |  | ordforråd, tospråklige,<br>minoritetsspråklige, barn, elever   |   |
| 16.<br>april<br>2019 | ETERA  | kakskeelsete, mitmekeelsete,<br>muukeelsete, bilingv, laste, õpilaste,<br>sõnavara, leksika, kakskeelsus,<br>mitmekeelsus, muukeelsus, õpilased,<br>lapsed             | Husu, 2016; Husu, 2018;<br>Jürissalu, 2015; Antonov,<br>2015; Usmanova, 2015;<br>Tšamjan, 2018; Domaševa,<br>2015 |
| 18.<br>april<br>2019 | ESTER  | kakskeelsete, mitmekeelsete,<br>muukeelsete, bilingv, bilignvaal, laste,<br>õpilaste, sõnavara, leksika,<br>muukeelsus, kakskeelsus,<br>mitmekeelsus, lapsed, õpilased | Zlojan, 2011  |
| 19.<br>april<br>2019 | Liste over forsvarte<br>oppgaver og<br>avhandlinger på<br>Instituttet for<br>Utdannelsesvitenskap<br>på Universitetet i<br>Tartu | keel, sõnavara <sup>13</sup>   | Vokka, 2018; Tartlan, 2007;<br>Jantra, 2002; Popova, 2011;<br>Truus, 2000; Martõnets,<br>1998                     |

<sup>13</sup> et mindre antall søkeord ble brukt på grunn av mindre dataomfang

## Vedlegg 2. Analyserte verk.

|                       | År   | Forfatter                            | Tittel   | Type av publikasjon |
|-----------------------|------|--------------------------------------|--|---------------------|
| <b>Norske studier</b> |      |                                      |  |                     |
| 1                     | 2005 | Hilde Margrethe Øyjord <sup>14</sup> | Hvordan leser Amir og Amrit?: en studie med vekt på sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse på norsk hos minoritetstospråklige elever i 5. klasse  | Masteroppgave       |
| 2                     | 2005 | Jorun Høier Kjølås                   | Tospråklige elevers skolespråk: en undersøkelse av tospråklige elever på mellomtrinnet og deres forståelse av fagtekster   | Forskningsartikkel  |
| 3                     | 2006 | Torgeir Granvik Andersen             | Ordforråd hos tospråklige elever i Oslo. En teoretisk og empirisk studie   | Masteroppgave       |
| 4                     | 2007 | Jorun Høier                          | Lese for å lære. Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekomptanse i et minoritetsperspektiv   | Avhandling          |
| 5                     | 2007 | Anne Kjersti Hovland                 | Er det alle disse vanskelige ordene? En casestudie av hvordan språklige forutsetninger synes å påvirke leseforståelsen av en læreboktekst, blant fire minoritetsspråklige og fire majoritetsspråklige 8.klassinger | Masteroppgave       |
| 6                     | 2007 | Gunn Nybakken                        | Andrespråklig leseforståelse. En empirisk studie av betydningen av avkoding og språklige faktorer i  | Masteroppgave       |

<sup>14</sup> Fullteksten til oppgaven er ikke tilgjengelig, men en oversikt over den er tilgjengelig på <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31659>

|    |      |   |  |                    |
|----|------|---|--|--------------------|
|    |      |   | leseforståelsen hos urdotalende<br>2.klassinger i Oslo   |                    |
| 7  | 2008 | Kristine Berland  | Ordforråd og minoritetsspråklige barn.<br>Hvilke forhold har betydning for<br>utvikling av ordforråd hos<br>minoritetsspråklige barn?  | Masteroppgave      |
| 8  | 2008 | Ida Olving Lund   | Ordforrådsutvikling hos<br>minoritetsspråklige 1. klassinger. Sett i<br>lys av barnehagebakgrunn og<br>begynneropplæringen i skolen  | Masteroppgave      |
| 9  | 2009 | Oxana Alexandrovna<br>Yarikova  | Influence of Music Lessons on the<br>Vocabulary of Bilingual Children. A<br>study among 16 bilingual children living<br>in mixed communicative environment<br>in Oslo, Norway  | Masteroppgave      |
| 10 | 2009 | Mira Osa Hoel   | "Altså, jeg klarer meg jo, da".<br>Lesekompetanse i norsk(faget) blant<br>elever fra språklige minoriteter på Vg1  | Masteroppgave      |
| 11 | 2009 | Magnhild Faraasen   | Minoritetsspråklig leseforståelse og<br>sosioøkonomisk status. En empirisk<br>studie av sammenhenger mellom<br>sosioøkonomisk status og<br>leseforståelse, avkoding og ordforråd<br>hos urdotalende 3. klassinger i Oslo | Masteroppgave      |
| 12 | 2010 | May-Britt Monsrud,<br>Anne-Cathrine<br>Thurmann-Moe,<br>Kirsten Meyer Bjerkan | Minoritetsspråklige barns ordforråd og<br>ordforrådsutvikling  | Forskningsartikkel |

|    |      |  |   |                    |
|----|------|--|---|--------------------|
| 13 | 2010 | Bente Rigmor<br>Walgermo   | Vurdering av ordforståelse. Om utvikling av ordprøver for mellomtrinnet   | Masteroppgave      |
| 14 | 2011 | Anne-Mette<br>Bjerkelund   | Forholdet mellom reseptivt og ekspressivt ordforråd. En studie av ordforrådet hos femåringer med enspråklig og tospråklig bakgrunn  | Masteroppgave      |
| 15 | 2011 | Miriam Meling  | Tospråklighet og vokabular. En kvantitativ undersøkelse av språkmiljøets betydning for vokabular hos tospråklige førskolebarn   | Masteroppgave      |
| 16 | 2011 | Ingrid Kristine<br>Lundeby   | Leseforståelse på andrespråket  | Masteroppgave      |
| 17 | 2012 | Siri Hasle   | Forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige barns ordforråd og avkodingsferdigheter. En studie i ordforrådets betydning for avkodingsferdigheter hos 1.klassinger i Norge | Masteroppgave      |
| 18 | 2012 | Anne Cathrine<br>Thurmann-Moe,<br>Kirsten Meyer<br>Bjerkan, May-Britt<br>Monsrud | Utvikling av ordforståelse for ulike kateforier ord hos flerspråklige elever på morsmål og norsk  | Forskningsartikkel |
| 19 | 2012 | Liv Therese Norberg<br>Haga  | Tospråklig ordforråd i tospråklig kontekst. En kvantitativ studie av ordforrådet til barn som snakker norsk, urdu og panjabi  | Masteroppgave      |
| 20 | 2012 | Ragnar Arntzen   | Tospråklige barn fra barnehage til skole. Et prosjekt i språkstimulering og   | Forskningsartikkel |

|    |      |   |   |                    |
|----|------|---|---|--------------------|
|    |      |   | språkkartlegging av andrespråket 2008-2011  |                    |
| 21 | 2012 | Anita Biringvad                                     | «Vanskelig, det er når du forstår ikke»<br>En studie av østeuropeiske elevers forståelse av ord brukt i klasserommet  | Masteroppgave      |
| 22 | 2012 | Inna V. Overvik                                     | Leseforståelse hos minoritetsspråklige elever   | Masteroppgave      |
| 23 | 2013 | Veslemøy Rydland,<br>Vibeke Grøver, Joshua Lawrence | The second-language vocabulary trajectories of Turkish immigrant children in Norway from ages five to ten: the role of preschool talk exposure, maternal education, and co-ethnic concentration in the neighborhood | Forskningsartikkel |
| 24 | 2013 | Ingelin Westeren                                    | Influences of parental age of migration and education on children's bilingual vocabulary  | Masteroppgave      |
| 25 | 2013 | Laura Rein Sanchez                                  | "Dyrene som bor der som for eksempel, hva heter de?" <i>En case studium av kommunikasjonsstrategier og bredden i ordforrådet hos en 15 år gammel chilensk jente</i>   | Masteroppgave      |
| 26 | 2014 | Camilla Helen Hoholm                                | Leseferdigheter på 3. trinn. En studie av hvordan det står til med leseferdighetene på 3. trinn ved en skole i Oslo   | Masteroppgave      |
| 27 | 2014 | Anita Biringvad, Astri Heen Wold                    | Østeuropeiske elever i naturfagstimen – en kasus-studie av ordforståelse  | Forskningsartikkel |

|                     |      |   |  |                    |
|---------------------|------|---|--|--------------------|
| 28                  | 2014 | Ragnar Arntzen, Ali R. Ludvigsen  | Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling?                                      | Forskningsartikkel |
| 29                  | 2016 | Vibeke Grøver, Joshua F. Lawrence, Veslemøy Rydland   | . Bilingual Preschool Children's Second-Language Vocabulary Development: The Role of First-language Vocabulary Skills and Second-language Talk Input | Forskningsartikkel |
| 30                  | 2017 | Helle Michaelsen  | «Hva betyr det at en bil er sort?» En studie av flerspråklige elevers arbeid med ord og skriftlige tekster i norskfaget                              | Masteroppgave      |
| 31                  | 2017 | Pernille Hansen, Magdalena Łuniewska, Hanne Gram Simonsen, Ewa Haman, Karolina Mieszkowska, Joanna Kołak, Zofia Wodniecka | Do indirect and direct measures of children's language skills correspond? A comparative study of cross-linguistic language assessment                | Forskningsartikkel |
| 32                  | 2017 | Pernille Hansen   | In the beginning was the word. A study of monolingual and bilingual children's lexicons  | Doktoravhandling   |
| 33                  | 2018 | Hanna Nordbø, Marianne Dahl   | Hvordan skille en mellomspråklig vanske fra dysleksi? En studie av tredjeklassinger med norsk som andrespråk (L2)                                    | Masteroppgave      |
| <b>Estiske verk</b> |      |   |  |                    |
| 1                   | 1998 | Helene Martõnets  | Keelte vastasmõju sõnatähenduse mõistmisel kakskeelsetel koolieelikutel  | Diplomarbeid       |

|   |      |                   |   |                 |
|---|------|-------------------|---|-----------------|
|   |      |                   | (Språkenes innflytelse på hverandre ved ordforståelse hos tospråklige førskolebarn)   |                 |
| 2 | 1999 | Julia Trubatšova  | Eestikeelse loodusalase sõnavara tundmine vene õppekeelegra koolide algklasside õpilaste hulgas (Elevenes kunnskap om estisk naturfag-ordfornåd på russiske barneskoler)                            | Bacheloroppgave |
| 3 | 2000 | Krista Ruukel     | Eesti kultuuriloolise sõnavara tundmine Eesti vene õppekeelegra koolide IX klassides (Kunnskap om ordfornåd knyttet til estisk kulturhistorie blant elever i 9. klasser på russiskspråklige skoler) | Bacheloroppgave |
| 4 | 2000 | Luule Truus       | Antonüümide ja sünonüümide kasutusoskus ükskeelsetel ja kakskeelsetel 4. klassi lastel (Bruk av antonymer og synonymer hos enspråklige og tospråklige 4.klassinger)                                 | Diplomarbeid    |
| 5 | 2002 | Danel Jantra      | Vene põhikooli õpilaste emotsioone väljendava sõnavara tundmine (Elevenes kunnskap om ordfornåd som uttrykker emosjoner på russisk grunnskole)  | Diplomarbeid    |
| 6 | 2004 | Katrin Põldsepp   | Erirealiste ja erikeelsete koolinoorte somaatilist sõnavara (Somatisk ordfornåd hos skoleungdom i ulike aldre og med ulike morsmål)   | Bacheloroppgave |
| 7 | 2007 | Natalja Nazarjeva | Sünonüümide roll sõnavara arendamisel vene õppekeelegra   | Diplomarbeid    |

|    |      |                      |  |   |
|----|------|----------------------|--|---|
|    |      |                      | gümnaasiumi eesti keele tundides<br>(Synonymers rolle i utvikling av<br>ordförråd i estisktimene på<br>russiskspråklige gymnasjer)   |   |
| 8  | 2007 | Karin Tartlan        | Eesti keele kui teise keele sõnavara õpe<br>mängu kaudu koolieelses eas (Å lære<br>estisk som andrespråk gjennom lek i<br>försköolealder)  | Bacheloroppgave   |
| 9  | 2011 | Tatjana Zlojan       | Kakskeelsete ja eesti laste sõnavara ja<br>tekstimõistmine Pärnu Koidula<br>gümnaasiumi I kooliastme õpilaste<br>näitel (Ordförråd og tekstforståelse hos<br>tospråklige og estiske barn ved<br>eksempel av elever på barnetrinnet ved<br>Koidula gymnas)    | Masteroppgave   |
| 10 | 2011 | Jelena Popova        | Sõnaga nimetatud ja pildil kujutatud<br>objektide kirjeldamine 6-10 aastastel<br>venekeelsetel lastel (Beskrivelser av<br>objekter nevnt med ord og vist på<br>bildet hos russiske barn på 6 og 10)  | Masteroppgave   |
| 11 | 2012 | Ksenia Konstantinova | Eesti keeles õppivate kakskeelsete<br>õpilaste sõnavara (eesti-vene<br>kakskeelsus): sünonüümide ja<br>antonüümide kasutamine (Ordförråd<br>hos tospråklige elever som lærer på<br>estisk (estisk-russisk tospråklighet):<br>bruk av synonymer og antonymer) | Forskningsartikkel<br>(basert på en<br>bacheloroppgave) |
| 12 | 2015 | Maiu Ehasalu         | Sõnavara arendamine muukeelsetel<br>lasteaiastel muinasjuttu kasutades<br>(Utvikling av ordförråd hos  | Bacheloroppgave   |

|    |      |                     |   |                 |
|----|------|---------------------|---|-----------------|
|    |      |                     | andrespråklige barnehagebarn ved hjelp av eventyr)  |                 |
| 13 | 2015 | Sigrid Jürissalu    | Eesti õppekeelegra koolieelses lasteasutuses käivate kakskeelsete 5–6-aastaste laste eestikeelne sõnavara (Estisk ordforråd hos tospråklige 5- og 6-åringer på estiskspråklige førskoler)                                 | Masteroppgave   |
| 14 | 2015 | Inna Usmanova       | Teisest kultuurist pärit laste keeleomandamise probleemid keelekümlusrühmades ja teise keele õppimise rühmades (Problemer ved språktilegnelse hos barn med annen kulturbakgrunn i språkbad-grupper og andrespråksgrupper) | Diplomarbeid    |
| 15 | 2015 | Maarika Antonov     | Keelekümlusrühmas õppivate laste eestikeelne sõnavara (Estisk ordforråd hos barn i språkbad-grupper)  | Bacheloroppgave |
| 16 | 2015 | Jekaterina Domaševa | Eesti-vene sugulussõnavara keskkooliõpilaste keelekasutuses (Estisk-russisk slektsordforråd i språkbruket hos gymnaselever)   | Masteroppgave   |
| 17 | 2016 | Janne Husu          | Eesti-vene kakskeelsete laste sõnavara võrdlus ükskeelsete laste sõnavaraga (Ordforråd hos estisk-russiske tospråklige barn sammenliknet med ordforrådet hos enspråklige barn)  | Bacheloroppgave |
| 18 | 2018 | Janne Husu          | Eesti-vene simultaansete ja suksessiivsete kakskeelsete laste sõnavara (Ordforråd hos simultant og  | Masteroppgave   |

|    |      |                    |  |                 |
|----|------|--------------------|--|-----------------|
|    |      |                    | suksessivt tospråklige estisk-russiske barn)   |                 |
| 19 | 2018 | Tamara Tšamjan     | Kakskeelsete kooliõpilaste värvinimede kasutus eesti- ja venekeelsetes katsetes (ühe Ida-Virumaa kooli klassi näitel) (Bruk av fargenavn hos tospråklige elever i eksperimenter på estisk og russisk (eksempel av en skoleklasse i Ida-Virumaa)) | Bacheloroppgave |
| 20 | 2018 | Marie-Heleen Vokka | Suksessiivse kakskeelsusega laste koolivalmidus kõne ja keele valdkonna oskuste osas (Skolemodenheter innen tale- og språkevner hos suksessivt tospråklige barn)   | Masteroppgave   |

Mina, Adele Vaks, kinnitan, et olen bakalaureusetöö kirjutanud iseseisvalt. Kõikidele kasutatud materjalidele, teiste autorite väidetele ja arvamustele on nõuetekohaselt viidatud.

*Adele Vaks*

**20.05.2019**

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Adele Vaks,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose *Flerspråklighet – et spesielt behov eller normen? Forskning om ordforråd hos flerspråklige barn i Norge og i Estland*, mille juhendaja on Antonina Kostina, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Adele Vaks*

**20.05.2019**