

# Minoritetspråklig leseforståelse og sosioøkonomisk status

*En empirisk studie av sammenhenger mellom sosioøkonomisk status og leseforståelse, avkoding og ordforråd hos urdotalende 3.klassinger i Oslo.*

**Magnhild Faraasen**



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2010

---

*Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk*

**TITTEL:**

MINORITETSSPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE OG SOSIOØKONOMISK STATUS

- En Empirisk studie av sammenhenger mellom sosioøkonomisk status og leseforståelse, avkoding og ordforråd hos urdutalende 3. klassinger i Oslo

**AV:**

Magnhild FARAASEN

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk,  
Pedagogisk-psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Høst 2010

**STIKKORD:**

Minoritetsspråklig

Sosioøkonomisk status

Leseforståelse

---

## Tema og problemstillinger

Temaet for oppgaven er minoritetsspråklige elever og hvilken sammenheng deres leseutvikling kan ha med sosioøkonomisk status. Det kan se ut til at minoritetsspråklige elever i Norge oftere vokser opp i familier med lav sosioøkonomisk status (Bakken, 2003; Blom & Henriksen, 2008; Hvistendahl & Roe, 2004), og det kan være interessant å undersøke hvilken sammenheng dette kan ha med elevers leseforståelse, avkoding og ordforråd. Kunnskap om dette kan bidra til ytterligere forståelse av faktorer som kan ha sammenheng med minoritetsspråklige elevers andrespråklige leseutvikling. I tillegg kan slik kunnskap bidra til å sette fokus på hvilke tiltak skolene bør arbeide med for at minoritetsspråklige elever kan få samme muligheter som majoritetsspråklige elever, med henblikk på å utvikle leseforståelse på undervisningsspråket.

Problemstillingene som skal undersøkes, er som følgende:

1. Er det forskjeller mellom den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen når det gjelder leseforståelse, avkoding, ordforråd og sosioøkonomiske status?
2. Korrelerer sosioøkonomisk status med de to gruppenes leseforståelse, ordforråd og avkoding?
3. Korrelerer sosioøkonomisk status med leseforståelse når en kontrollerer for avkoding og ordforråd?
4. Kan forskjellen mellom gruppenes leseforståelse forklares gjennom komponentene avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status?

## Metode

Problemstillingene er her undersøkt empirisk. Datamaterialet er hentet fra forskningsprosjektet "Development of Text Comprehension in Yong Children" som ledes av Arne Lervåg ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Materialet har blitt samlet inn fra norsktalende majoritetsspråklige og urdu- og norsktalende minoritetsspråklige 3. klassinger i Oslo sentrum/øst. Materialet består av resultater på tester av disse elevenes leseforståelse, avkoding og ordforråd. I tillegg er datamaterialet hentet fra spørreskjemaer som jeg har utviklet i samråd med veiledere Veslemøy Rydland og Arne Lervåg. Spørreskjema ble benyttet for å innhente informasjon om elevenes foreldres utdanning og

---

arbeidstilknytning. Sosioøkonomisk status ble dermed målt på bakgrunn av informasjon om foreldrenes utdanning og informasjon om foreldrene var i arbeid eller ikke. De elevene hvor vi fikk svar på spørreskjemaene fra foreldrene, er med i studien. Utvalget består av 78 minoritetsspråklige og 171 majoritetsspråklige elever.

## **Dataanalyse**

For å undersøke forskjellene mellom de majoritets- og minoritetsspråklige elevenes leseforståelse, avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status, ble resultatene fra testene og spørreskjemaene fremstilt deskriptivt. Forskjellene mellom gruppene ble videre undersøkt med t-test. Det ble deretter gjort korrelasjonsanalyser for å undersøke sammenhengene mellom sosioøkonomisk status og leseforståelse. Deretter ble partiell korrelasjonsanalyse utført for å undersøke om sosioøkonomisk status korrelerer med leseforståelse etter å ha kontrollert for avkoding og ordforråd. Endelig ble det utført en ancova- analyse for å se om forskjellene i de to gruppene kunne forklares gjennom sosioøkonomisk status.

## **Resultater og hovedkonklusjoner**

Resultatene fra analysene viser at de urdualende elevene har betydelig svakere resultater enn de norsktalende elevene på tester som måler leseforståelse og ordforråd. Det er imidlertid ingen stor forskjell mellom gruppene når det gjelder avkodingsresultater. Videre viser resultatene at det norsktalende utvalgets mødre har betydelig høyere sosioøkonomisk status enn de urdualende mødrene. Det er ikke store forskjeller mellom de norsk- og urdualende fedrenes sosioøkonomiske status. Korrelasjonsanalysen for det urdualende utvalget viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom fedrenes utdanning og leseforståelse.

Korrelasjonsanalysen for det norsktalende utvalget viser at det ser ut til å være en sammenheng mellom mødrenes utdanning og leseforståelse. Resultatene av den partielle korrelasjonsanalysen viser at sosioøkonomisk status ikke har en direkte sammenheng med elevenes leseforståelse, men at sammenhengen ser ut til å være mediert gjennom elevenes ordforråd og avkoding. Videre viser resultatene av ancova- analysen at forskjellene mellom gruppene leseforståelsesresultater kan forklares gjennom elevenes ordforråd. Flere undersøkelser har kommet frem til at både majoritets- og minoritetsspråklige elevers lave leseforståelse har en sammenheng med sosioøkonomisk status (Hvistendahl & Roe, 2004; Droop & Verhoeven, 2003; Connor, 1983 i Lesaux et al., 2006). Årsaken til at en finner slike resultater kan være at sammenhengen er mediert gjennom elevenes ordforråd og avkoding.

Det vil si at sosioøkonomisk status har en sammenheng med de to komponentene som i følge ”The simple view of reading”, i hovedsak konstituerer leseforståelse.

Denne studien har dermed kommet frem til at forskjellene i de urdu- og norsktalende elevenes leseforståelse kan forklares med variasjonen i elevenes ordforrådsferdigheter. Videre har studien kommet frem til at ordforrådsferdigheter kan se ut til å ha en sammenheng med sosioøkonomisk status for både urdu- og norsktalende 3. klassinger i Oslo. Trolig kan en av årsakene til sammenhengen mellom ordforråd og sosioøkonomisk status være språklige erfaringer elevene har fått hjemme, helt fra spedbarnsalderen. Studiens resultater antyder at veien å gå for å bedre leseforståelsesresultatene til det urduspråklige utvalget, er å fokusere på å heve elevgruppas norske ordforråd. Mye tyder på at skolen må ta ansvaret for rett opplæring til disse elevene slik at de sosioøkonomiske forskjellene som kan bidra til ulik ordforrådsutvikling, kan utjevnes der.

## Forord

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere, Arne Lervåg og Veslemøy Rydland, som har vært til utrolig god hjelp gjennom denne prosessen. Jeg har fått gode faglige råd og lært så mye av dere. Jeg vil også takke Arne Lervåg for at jeg fikk ta en del av et spennende forskningsprosjekt. Selv om arbeidet i starten tidvis var relativt omfattende for meg, har det vært veldig spennende og lærerikt. Jeg har i lengre tid vært interessert i temaet minoritetsspråklige elever og deres utvikling på skolen. Arbeidet med masteroppgaven har ført til at jeg i tillegg har fått større interesse for hvordan sosioøkonomisk status kan ha en innvirkning på barns utvikling.

Jeg vil videre få takke min kjære bror Rune som hjalp meg med de PC- problemene som oppsto. Arbeidet med oppgaven ble tyngre etter du ble borte, men det er godt å tenke på at jeg også har klart å gjennomføre den med din hjelp. En spesiell takk skal også mamma ha, for all god mat og omsorg mens jeg har skrevet hjemme hos dere. Takk til min samboer Eirik, min pappa og min søster for uvurderlig støtte! Jeg må videre få takke min supre medstudent og kollega, Ida, for med dine motiverende og støttende ord ble arbeidsprosessen mye lettere. Til slutt vil jeg rette en takk til PP- tjenesten i Skedsmo kommune, som har vært en forståelsesfull arbeidsplass.

Magnhild Faraasen

Oslo, november 2010.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>7</b>
<b>INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA .....	9
AVGRENSNING.....	10
<b>1. LESEFORSTÅELSE</b> .....	<b>13</b>
1.1 “THE SIMPLE VIEW OF READING”- EN MODELL FOR LESEFORSTÅELSE .....	14
1.2 AVKODING .....	15
1.3 SPRÅKFORSTÅELSE .....	16
<b>2. MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVER OG LESEFORSTÅELSE</b> .....	<b>19</b>
2.1 “THE SIMPLE VIEW OF READING” –EN MODELL FOR LESEFORSTÅELSE PÅ ANDRESPRÅKET?... 19	
2.2 AVKODING OG MINORITETSSPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE .....	21
2.3 SPRÅKFORSTÅELSE OG MINORITETSSPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE .....	22
<b>3. BETYDNINGEN AV SOSIOØKONOMISK STATUS (SØS)</b> .....	<b>25</b>
3.1 LESEFORSTÅELSE OG SOSIOØKONOMISK STATUS (SØS).....	31
3.2 AVKODING OG SOSIOØKONOMISK STATUS (SØS).....	33
3.3 SPRÅKFORSTÅELSE OG SOSIOØKONOMISK STATUS (SØS).....	34
<b>4. OPPSUMMERING AV TEORI</b> .....	<b>40</b>
4.1 PROBLEMSTILLINGER .....	41
<b>5. METODE</b> .....	<b>43</b>
5.1 DESIGN.....	43
5.2 UTVALGET .....	43
5.2.1 <i>Sosiale forhold</i> .....	44
5.3 PROSEDYRE.....	44

---

5.4	INSTRUMENTER .....	45
5.4.1	<i>Leseforståelse</i> .....	45
5.4.2	<i>Avkoding</i> .....	45
5.4.3	<i>Ordforråd</i> .....	45
5.4.4	<i>Sosioøkonomisk status</i> .....	46
<b>6.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>48</b>
6.1	ER DET FORSKJELLER MELLOM DEN MAJORITETS- OG MINORITETSSPRÅKLIGE GRUPPEN NÅR DET GJELDER LESEFORSTÅELSE, AVKODING, ORDFORRÅD OG SØS?.....	49
6.2	KORRELERER SØS MED DE TO GRUPPENES LESEFORSTÅELSE, ORDFORRÅD OG AVKODING? .	51
6.3	KORRELERER SØS MED LESEFORSTÅELSE NÅR EN KONTROLLERER FOR AVKODING OG ORDFORRÅD? .....	54
6.4	KAN FORSKJELLEN MELLOM GRUPPENES LESEFORSTÅELSE FORKLARES GJENNOM KOMPONENTENE AVKODING, ORDFORRÅD OG SØS?.....	54
<b>7.</b>	<b>TOLKNING OG DRØFTNING AV RESULTATENE</b> .....	<b>56</b>
7.1	SAMMENLIGNING AV GJENNOMSNIITT FOR DET MAJORITETS- OG MINORITETSSPRÅKLIGE UTVALGET .....	56
7.2	KORRELASJONER.....	58
7.3	FORKLARE FORSKJELLENE MELLOM GRUPPENE .....	61
7.4	OPPSUMMERING .....	63
7.5	BEGRENSINGER VED STUDIEN.....	65
<b>8.</b>	<b>AVSLUTNING OG PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER</b> .....	<b>67</b>
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>70</b>
	<b>APPENDIKS 1: spørreskjema</b> .....	<b>76</b>



# Innledning

## Begrunnelse for valg av tema

Gjennom studien i denne masteroppgaven vil jeg undersøke hvilke sammenhenger det finnes mellom sosioøkonomisk status (SØS) og leseforståelse, ordforråd og avkoding hos minoritetsspråklige elever i Osloskolen. Studien er knyttet opp mot det longitudinelle forskningsprosjektet "Development of Text Comprehension in Young Children", som blir ledet av Arne Lervåg ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Forskningsprosjektet omhandler både minoritets- og majoritetsspråkliges leseutvikling. I forkant av arbeidet med masteroppgaven hadde jeg et to måneders engasjement som forskningsassistent for prosjektet, hvor jeg hadde som oppgave å teste noen av de deltagende elevene. Jeg ønsket at min masteroppgave skulle omhandle minoritetsspråklige elever og leseforståelse, da jeg i lengre tid har vært interessert i dette temaet. I etterkant av arbeidet som forskningsassistent, ble jeg derfor forespurt om jeg ville skrive oppgaven i tilknytning til forskningsprosjektet.

Utgangspunktet for valg av tema er at det i dag er et stadig økende antall minoritetsspråklige elever i Norge. I 2007 hadde omlag 100 000 personer i befolkningen under tjue år innvandrerbakgrunn, noe som utgjør åtte prosent av samtlige elever og unge i Norge (Bakken, 2007). En større andel av disse elevene er minoritetsspråklige, hvilket blant annet innebærer å vokse opp med andre språklige erfaringer enn det de fleste elevene i Norge gjør (ibid). Dette er særlig gjeldende i Osloskolen, hvor om lag 120 ulike språk er representert (Øzerk, 2003). Det flerspråklige fenomenet er noe som kan berike skolene med ny kunnskap og nye kulturelle erfaringer. Samtidig har studier vist at minoritetsspråklige elever oppnår svakere resultater enn andre elevgrupper i den norske skolen, og at forskjellene ser ut til å ha økt de siste 10 årene (Bakken, 2003). Gjennom forskningsprosjektet denne studien er knyttet opp mot, har Lervåg og Aukrust (2010) funnet at minoritetsspråklige urdutalende elever i Oslo ser ut til å ha svakere leseforståelsesresultater enn majoritetsspråklige norsktalende elever. Osloskolen ser dermed ut til å ha en stor utfordring knyttet til leseopplæringen for denne elevgruppen.

---

For best mulig å kunne tilrettelegge for de minoritetsspråklige elevene bør et av tiltakene være å se på hvilke faktorer som kan ligge til grunn for slike resultater. Minoritetsspråklige elever lærer seg å lese på et språk som ikke er deres morsmål, noe som i utgangspunktet kan fremstå som utfordrende. Fokuset i denne studien vil imidlertid være å se på hvilken påvirkning sosioøkonomisk status kan ha på elevers leseforståelse. Sammenhengen mellom elevers sosiale bakgrunn og skoleferdigheter har fått mye oppmerksomhet både i norsk og internasjonal skoleforskning. Hvordan dette stiller seg når det gjelder minoritetsspråklige elever er et relativt nytt forskningsområde sett i norsk sammenheng (Bakken, 2003). I st.meld. nr. 16 står det at regjeringen ønsker at alle elever skal få samme muligheter i utdanningssystemet uavhengig av familiebakgrunn, og at skolen skal kunne klare å utjevne sosial ulikhet mellom elevene (st. mel. nr. 16, 2006-2007). Internasjonale sammenlikninger viser samtidig at det er større avstand mellom gode og dårlige lesere i Norge, enn i land det er naturlig å sammenligne oss med (Bakken, 2003). Bakken (2003) hevder derfor at mye tyder på at sosial bakgrunn kan ha minst like stor betydning for skoleelevers læringsutbytte i Norge som det har i land med større sosiale forskjeller. Jeg ønsker at min studie kan gi nye bidrag til diskusjonen om hvilken sammenheng sosioøkonomisk status kan ha med minoritetsspråklige elevers leseforståelse, og de relaterte ferdighetene avkoding og ordforråd. Kunnskap om dette kan være viktig, særlig med tanke på at gode leseferdigheter kan sies å ha en avgjørende betydning for å lykkes både på skolen og i yrkeslivet.

Studien er knyttet opp mot det tredje testtidspunktet i Lervågs forskningsprosjekt, og omhandler elever som går i 3. klasse. En kan si at denne elevgruppa befinner seg i overgangen mellom å lese for å lære å lese, og å lese for å lære ny kunnskap (Hagtvet, 2005). Med mer kunnskap om minoritetsspråklige elevers tidlige leseutvikling, er man trolig også i stand til å sette inn tidlige tiltak som kan gi elevene et godt utgangspunkt for videre læring.

## Avgrensning

Studien skal som nevnt undersøke hvilke sammenhenger det finnes mellom sosioøkonomisk status (SØS) og ferdigheter knyttet til leseforståelse, ordforråd og avkoding hos minoritetsspråklige elever i Osloskolen. Hovedfokuset i oppgaven rettes mot de minoritetsspråklige elevene, men majoritetsspråklige elevers leseutvikling vil også bli

---

redegjort for, dette med tanke på å kunne sammenligne de to elevgruppene. Leseforståelse er et komplekst fenomen, og omfanget av studien begrenser hvor mange aspekter ved leseforståelse som omtales og undersøkes. Det vil derfor fokuseres på den teoretiske modellen ”The simple view of reading” og Rand Reading Study Group (RRSG) sine beskrivelser av hva leseforståelse innebærer.

Jeg velger å ta for meg leseforståelse, avkoding og språkforståelse hver for seg, da elevene i studien blir målt med tre tester som skal måle disse tre ferdighetene. Når det gjelder språkforståelsen vil ordforrådet vektlegges, fordi ordforrådet ser ut til å være hovedfokuset i en større del av forskningslitteraturen om leseforståelse. De tre faktorene vil bli fremstilt hver for seg, selv om komponentene avkoding og språkforståelse kan sies å være en del av leseforståelsen.

I kapittel 1 og 2 vil jeg presentere majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseutvikling hver for seg. Jeg vil forsøke å ta for meg hvilke likheter og ulikheter det finnes blant majoritets- og minoritetsspråkliges leseutvikling. Både for majoritets- og minoritetsspråkliges leseforståelse vil jeg fokusere på komponentene i den teoretiske modellen ”The simple view of reading”. Jeg begrenser dermed hvilke områder ved minoritetsspråkliges leseforståelse jeg vil gå inn på, vel vitende om at det er finnes flere viktige aspekter utover dem jeg vil ta for meg. Når jeg i neste del av oppgaven ser på de tre komponentene i sammenheng med sosioøkonomisk status, vil jeg ta for meg den minoritets- og majoritetsspråklige elevgruppen sammen. Hovedgrunnene til dette er at flere av studiene jeg tar for meg sammenligner de to gruppene og at det særlig med henblikk på ordforråd og sosioøkonomisk status, ser ut til å finnes mer forskning som omhandler majoritetsspråklige elever. Med sosioøkonomisk status sikter jeg særlig til foreldrenes utdanning og arbeidsdeltakelse. Likevel vil også den økonomiske faktoren være fremtredende i noe av forskningen jeg har valgt å ta for meg. Jeg vil se nærmere på definisjonen av sosioøkonomisk status i kapittel 3. Videre vil sosioøkonomisk status sammenheng med leseforståelse, avkoding og ordforråd undersøkes empirisk. Den empiriske undersøkelsen avgrenses til elever i 3. klasse fra skoler på Oslo øst og Oslo sentrum. De minoritetsspråklige elevene er alle urdualende. Med ”minoritetsspråklige elever” sikter jeg i denne oppgaven til elever som kan snakke to språk, og hvor hovedspråket er et annet språk enn norsk. I den empiriske studien vil de minoritetsspråklige elevene være elever som har urdu som

---

førstespråk og norsk som andrespråk, og jeg vil derfor i tillegg bruke begrepene urdualende og norsktalende i metode-, resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven.

# 1. Leseforståelse

Høien og Lundberg (2005) definerer lesing som en sammensatt ferdighet som bygger på en rekke avkodings- og forståelsesprosesser. Begrepet leseforståelse definerer forfatterne som kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening fra teksten, reflektere over den og trekke slutninger. Rand Reading Study Group (RRSG) (2002) er en amerikansk forskningsgruppe som fikk et oppdrag fra the Office of Educational Research and Improvement i USA. Hovedfokuset i oppdraget var å se på hva som kan fremme utviklingen av leseforståelse. Behovet for oppdraget oppsto etter en økning i svake leseresultater blant amerikanske elever.

Rand Reading Study Group (2002) ser på oppnåelse av leseforståelse som en langvarig utviklingsprosess, og definerer leseforståelse som det å aktivt kunne konstruere og hente ut mening fra en tekst. I følge denne tolkningen innebærer leseforståelse tre faktorer som stadig er i interaksjon med hverandre; *leseren* som gjennomfører forståelsen, *teksten* som skal bli forstått, og *aktiviteten* som forståelsen er en del av. Når det gjelder faktoren *leseren* innebærer dette all kunnskap og erfaring som en leser har i forkant av leseaktiviteten. *Teksten* omfatter i store trekk enhver trykket eller elektronisk tekst. *Aktiviteten* viser til hensiktene, prosessene og konsekvensene assosiert med leseaktiviteten. Disse tre dimensjonene forklarer et fenomen som oppstår innenfor en større sosiokulturell kontekst som former og som blir formet av leseren. Samtidig interagerer den sosiokulturelle konteksten med hver og en av de tre elementene. Med sosiokulturell kontekst refererer forfatterne til hvilken betydning lesing har for leseren, leserens motivasjon, leseopplæring og sosioøkonomisk status. I tillegg innebærer det leserens interesse og kunnskap om tekster innen ulike sjangre. En elev kan være en god leser når det gjelder lesing av en novelle, samtidig som leseren kan streve med å lese en informativ tekst (Snow & Sweet, 2003). Betydningen av sosioøkonomisk status er en sentral del av oppgaven, og vil undersøkes nærmere i kapittel 3.

Rand Reading Study Group (2002) definerer lesing som en prosess bestående av både evne til å *ekstrahere* og *konstruere* mening. Med dette anerkjennes to utfordringer ved lesing. Den første utfordringen er å finne ut av hvordan trykte bokstaver representerer ord, og å omsette trykte bokstaver til lyd, effektivt og presist (ekstrahere). Den andre utfordringen omhandler å komme frem til informasjonen som blir presentert ved de trykte bokstavene. Dette krever evnen til å kunne tilegne seg ny informasjon, og å kunne integrere dette med informasjon

---

som en leser allerede har tilegnet seg (konstruere mening). En annen modell som ser spesifikt på slike ferdigheter, er leseforståelsesmodellen ”The simple view of reading”. Videre vil denne modellen bli brukt for å se nærmere på hva leseforståelse innebærer.

## 1.1 “The simple view of reading”- en modell for leseforståelse

”The simple view of reading” er en modell for leseforståelse hvor hovedkomponentene er avkoding og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Disse komponentene er sett på som helt nødvendige for å oppnå leseforståelse. Avkoding beskrives i denne modellen som effektiv ordgjenkjenning. For lesere i starten av leseopplæringen må avkodingen ha et fonologisk fundament (ibid). Et fonologisk fundament vil si å ha kjennskap til ordets lydmessige representasjonsform (Høien & Lundberg, 2005). Etter hvert som en leser kjenner igjen de lydmessige representasjonsformene vil vedkommende i mindre grad benytte seg av fonologiske strategier (ibid). Språkforståelse er den andre nødvendige komponenten for å oppnå leseforståelse, og blir i denne modellen beskrevet som evnen til å hente ut meningsbærende informasjon fra et ord, og å kunne tolke ord eller hele setninger ut i fra dette (Hoover & Gough, 1990). Begge de nevnte komponentene er nødvendige for god leseforståelse. Hver for seg er de ikke tilstrekkelige. For å understreke dette opererer Hoover og Gough (1990) med denne formelen for lesing: Lesing= avkoding x språkforståelse. Multiplikasjonstegnet angir at dersom språkforståelsen eller avkodingen er lik 0 vil lesingen være lik 0. Hoover og Gough (1990) gjennomførte en studie blant barneskoleelever som viste seg å understøtte modellens teori. I følge modellen er det tre forhold som kan forklare svak leseforståelse. Det første forholdet er når avkodingsferdighetene er adekvate, men språkforståelsen er svak. Den andre årsaken er adekvate språklige ferdigheter, men svake avkodingsferdigheter. Endelig kan årsaken være svake ferdigheter i både språkforståelse og avkoding (Gough, Hoover & Peterson, 1996).

I kapittel 2 vil jeg undersøke om den samme modellen kan brukes for å forklare minoritetsspråklige elevers leseforståelsesutvikling. I neste avsnitt vil jeg imidlertid se nærmere på majoritetsspråklige elever og de to komponentene i ”The simple view of reading”, avkoding og språkforståelse.

---

## 1.2 Avkoding

Avkoding læres over tid og gjør leseren i stand til å uttale, gjenkjenne og få tilgang til ordets mening. Hver gang leseren møter et bestemt ord styrkes minnebildet for ordet og ordet kan etter hvert raskt gjenkjennes. Avkoding er lesingens tekniske side, hvor en utnytter skriftspråkets prinsipp eller kode for å komme fram til skrevne ord (Høien & Lundberg, 2005). Presis og automatisert avkoding er en forutsetning for god leseforståelse. Dette fordi man da er i stand til å frigjøre kognitive ressurser fra avkodingsprosessen, og ha hovedfokuset på å forstå tekstens helhet (Bråten & Olaussen, 1999).

### *Avkoding og fonologisk bevissthet*

Fonologisk bevissthet omhandler elevens forståelse av at talte ord består av - og kan deles inn i - en rekke mindre lydenheter. Videre handler det om evnen til å manipulere disse lydenhetene og binde lydene sammen til en lydmessig helhet som gir holdepunkter for korrekt gjenkjenning av ordet (Høien & Lundberg, 2005; Vellutino, 2003).

Avkodingsferdigheter har vist seg å være kritisk avhengig av elevens evne til fonologisk bevissthet (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004), og blir sett på som den vanligste og mest tydelige forskjellen mellom sterke og svake avkodere (Chiappe, Siegel & Wade-Wolley, 2002). I begynnerfasen av leseopplæringen er det elevenes fonologiske bevissthet og bokstavkunnskap som ser ut til å ha størst betydning for å lære å avkode ord (Storch & Whitehurst, 2002). Elevene må i begynnerfasen bruke fonologisk strategi når de skal avkode ord. Dette fordi de ikke enda har hatt mulighet til å opparbeide seg et mentalt leksikon av ord som gjør at man kan bruke ortografisk strategi for å avkode (Høien & Lundberg, 2005).

Fonologisk strategi brukes når leseren ikke gjenkjenner ordet som et ordbilde, eller når en leser ord som ikke har noen semantisk betydning (Snowling & Hulme, 2005). Ved hjelp av disse strategiene blir ordgjenkjenningseffektene etter hvert utviklet til et punkt hvor tekst kan avkodes hurtig. Kombinasjonen av hurtig og nøyaktig ordgjenkjenning fører til god leseflyt, noe som er vist å ha direkte effekt på leseforståelsen (ibid). Det er først da kognitive ressurser kan frigjøres til å kunne brukes på å forstå hva meningen i teksten er (Høien & Lundberg, 2005).

### *Avkoding og ortografi*

På det grunnleggende nivået for å lære å avkode ord bør en leser ha en relativt god forståelse for de unike egenskapene ortografien (skrivesystemet) kan ha (Vellutino, 2003). Ulike språk har ulik ortografi. Den norske ortografien er for eksempel relativt konsistent (høy

---

overensstemmelse mellom lyd/uttale og skrift) (Lervåg & Aukrust, 2010). Engelsk er et eksempel på inkonsistens ortografi. Avkodingsferdigheter tilegnes raskere på konsistente ortografier enn på inkonsistente ortografier (Lervåg & Aukrust, 2010). Bevissthet om ortografi handler blant annet om å forstå at trykte ord er symboler for ord i det muntlige språket, at de trykte ordene er separert av mellomrom, at de trykte ordene er sekvensert fra venstre til høyre, at de er satt sammen av bokstaver, at bokstaver har navn som identifiserer dem, og at de presenterer individuelle lyder (fonemer) i det muntlige språket (Vellutino, 2003). Forutsetningen for å kunne bruke ortografisk strategi er at leseren har sett ordet flere ganger, og dermed kan gjenkjenne ordet i sin helhet (Høien & Lundberg, 2005). Den ortografiske måten å lese på omhandler altså en automatisk gjenkjenning av ordene som skal avkodes (ibid). Leserens må være i stand til å visuelt gjenkjenne en viss rekke bokstaver som et kjent ord, og gjenhente navnet og meningen til dette ordet gjennom arbeidsminne (Vellutino, 2003).

### *Avkoding og vansker med leseforståelse*

I begynnelsen av leseopplæringen ser det ut til at avkodingsvansker kan bidra til å forstå elevers svake leseforståelse (Keenan, Betjemann, Wadsworth, DeFries & Olson, 2006). Etter hvert ser det ut til at svak leseforståelse kan ha andre forklaringsfaktorer (ibid). Hoover og Gough (1990) fant, gjennom å teste modellen ”The simple view of reading”, at avkoding kunne forklare mye av variasjonen i leseferdigheter mellom yngre elever. Den språklige forståelsen spiller imidlertid en større rolle etter hvert som elevene blir tryggere på avkoding. Flytende avkoding er samtidig nødvendig for at leseren skal kunne mestre å utnytte språkforståelsen optimalt i leseforståelsen (Vellutino, 2003). Fra 3. klasse blir det likevel tydelig at svak leseforståelse som oftest kan forklares med vansker med språkforståelsen, og ikke avkodingen (Storch & Whitehurst, 2002).

Det kan altså se ut til at utfordringen for elever fra 3. klasse kan være å få med seg innholdet i det de leser, og å kunne lære ny informasjon fra tekstene. Jeg skal nå se nærmere på språkforståelsens betydning for leseforståelsen.

## 1.3 Språkforståelse

I ”The simple view of reading” blir språkforståelse definert som evnen til å hente informasjon gjennom tekst og tale, og å kunne tolke innholdet av informasjonen.



Leseforståelse innebærer samme type evne, men er i tillegg avhengig av koderelatert informasjon som blir oppfattet gjennom øyet (Hoover & Gough, 1990). Hoover og Gough (1990) mener at måling av språkforståelse må undersøke evnen til å forstå muntlig språk. Eksempelvis kan man undersøke evnen til å svare på spørsmål om innholdet i en fortelling som har blitt lyttet til. Forfatterne hevder altså at for å måle språkforståelse kan en måle elevens lytteforståelse, fordi dette er en viktig komponent ved språkforståelsen. Proctor, August og Snow (2005) gjengir resultatene av en studie utført av Hedrick og Cunningham (1995), som indikerte at det kan være et gjensidig forhold mellom leseforståelse og lytteforståelse, ved at sterkere lytteforståelsesferdigheter er assosiert med positive utfall i leseforståelse. Samtidig hadde gode lesere en tendens til å vise bedre utviklet lytteforståelse. Det er likevel tydelig at lytteforståelsen er avhengig av både grammatikk og ordforråd (Muter et al., 2004). I en undersøkelse av Muter et al. (2004), ble elevens ordgjenkjenning- og leseforståelsesutvikling studert i løpet av de to første årene på skolen. Resultatene av undersøkelsen viste at elevenes ferdigheter i grammatikk kunne predikere variansen i elevenes leseforståelsesresultater. Jeg vil likevel her fokusere på ordforrådet, som har vist seg å ha stor betydning for om elever forstår teksten (Bråten, 2007; Biemiller, 2003), og som blir ansett for å være den viktigste faktoren innenfor språklige ferdigheter (Vellutino, 2003).

### *Ordforrådets betydning*

Studier som har belyst ordforrådets betydning har blant annet kommet frem til at ordforrådstrening gir økt leseforståelse, og at et svakt ordforråd har sammenheng med svak leseforståelse (Biemiller, 2003). I tillegg kan økt leseforståelse føre til økt ordforråd (ibid). Det er altså en gjensidig påvirkning mellom leseforståelse og ordforrådet. Ordforrådet anses som svært viktig for forståelse av både muntlig og skriftlig språk, i tillegg til å bidra til å fastholde bakgrunnskunnskaper, og å kunne fortolke informasjon (Proctor et al., 2005). Biemiller (2003) viser til en studie av Cunningham og Stanovich (1997), hvor resultatene viste at elevenes ordforråd i 1. klasse kunne forklare 30 prosent av leseforståelsesvariansen når elevene hadde nådd sitt ellefte år i sin skolegang. Videre viser Biemiller (2003) til resultatene av en studie utført av Biemiller og Slonim (2001), hvor lignende resultater ble funnet. I den sistnevnte undersøkelsen fant forfatterne at 95 prosent av elevene kunne avkode flere ord enn de kunne forstå (ibid). Resultatene gir ytterligere indikasjoner på at ordforråd er en viktig faktor i leseforståelsen, og at et begrenset ordforråd kan få konsekvenser for leseforståelsesferdigheter. Muter et al. (2004) fant i sine undersøkelser at innvirkningen et svakt ordforråd har på leseforståelsen ser ut til å bli tydelig fra 3. klasse. Forfatterne knytter

---

dette til at i løpet av dette klassetrinnet begynner kravet til forståelse av tekster å overskride mange elevers ordforråd. Samtidig ser det ut til at de fleste individuelle forskjellene i ordforrådsferdigheter utvikles før 3. klasse (Biemiller, 2003). Biemiller (2003) hevder at det er en økende forskjell mellom barns ordforrådsferdigheter fra barnhagelader og frem til 2. klasse. Forfatteren hevder at dersom en slik økning i ordforrådsforskjeller kunne vært unngått, ville dette trolig resultert i mindre forskjeller mellom elevers leseforståelsesresultater. Vansker med språket kan altså være en signifikant risikofaktor for lesevansker i løpet av grunnskolen og utover (Storch & Whitehurst, 2002). Det ser samtidig ut til at det er et gjensidig positivt forhold mellom ordforrådsutvikling og lesing. En økning i ordforrådet medvirker til framgang i leseforståelse og avkoding, samtidig som en økning i leseferdigheter kan bidra til et større ordforråd og bedre forståelse (Biemiller, 2003). Elevers ordforråd ser samtidig ut til å vise en relativ stabilitet fra slutten av barnehagealder og fram mot voksen alder (Akurust, 2005). Dette kan knyttes til at elever som har et svakt ordforråd når de begynner på skolen, med stor sannsynlighet har et svakt ordforråd også ved endt skolegang. Det motsatte er gjeldende for de som har et godt ordforråd i tidlig alder. De kan med stor sannsynlighet fullføre skolen med et godt ordforråd og god leseforståelse. Det ser ut til at de barna som tidlig får tilstrekkelig stimulering og støtte til å utvikle det muntlige språket sitt, får påbegynt et læringsforløp som gir grunnlag for senere læring (ibid).

Det vil alltid være individuelle forskjeller blant elevers leseforståelsesferdigheter, som kan være knyttet til elevenes ulike evner til avkoding og språkforståelse (Vellutino, 2003). Videre vil jeg forsøke å ta for meg om det likevel kan finnes forskjeller som kan sies å være særegne mellom majoritets- og minoritetsspråkliges leseforståelse.

---

## 2. Minoritetsspråklige elever og leseforståelse

### 2.1 “The simple view of reading” –en modell for leseforståelse på andrespråket?

På tross av flere undersøkelser av minoritetsspråklig leseforståelse, har et fåtall av dem vært rettet mot å utvikle hypoteser og modeller for minoritetsspråklig leseforståelse (Proctor et al., 2005). Proctor et al. (2005) har imidlertid forsøkt å tilnærme seg en modell for minoritetsspråklig leseforståelse, ved å bruke modellen ”The simple view of reading” som utgangspunkt. Forfatterne ønsket å undersøke om ”The simple view of reading” også kan være med på å forklare minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Dette undersøkte de hos 135 minoritetsspråklige spansk- engelsk talende 4. klassinger i USA. Forfatterne valgte å se på elevenes leseferdigheter på andrespråket, da de var av den oppfatning at minoritetsspråklige elever sjeldent har leseforståelsesferdigheter på morsmålene sine. Modellen blir dermed særlig relevant med henblikk på å kunne undersøke hvilke andrespråklige ferdigheter som kan bidra mest til utvikling av leseforståelse for denne elevgruppa.

Proctor et al. (2005) kom frem til at modellen ”The simple view of reading” er et relevant utgangspunkt for å kunne utvikle en modell for minoritetsspråklig leseforståelse. Særlig trekker de frem likhetene med hensyn til de to hovedfaktorene i modellen; språkforståelse og avkodning. Forfatterne bruker her ordforråd og lytteforståelse som mål på språkforståelse, samtidig som de fremmer ordforrådets betydning. Forfatterne trekker frem at studier har dokumentert at språkforståelsen har en sterk sammenheng med minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Videre trekker de frem at studier ikke har vist sammenhenger mellom minoritetsspråklige elevers språkforståelse og avkodningsferdigheter. I likhet med majoritetsspråklige elever, ser det ut til at minoritetsspråklige elevers ordgjenkjennelsesferdigheter i større grad predikeres av fonologisk bevissthet enn språkforståelse (ibid). Chiappe et al. (2002) har også funnet slike resultater i sin longitudinelle studie av 727 engelskspråklige majoritetsspråklige elever og 131 minoritetsspråklige elever, med engelsk som andrespråk. Resultater som disse kan tyde på at leseforståelsen til både minoritets- og majoritetsspråklige elever består av de to komponentene språkforståelse og avkodning. Proctor et al. (2005) hevder at ferdigheter i avkodning og språkforståelse, ser ut til å kunne forklare mye av variasjonen i leseforståelsen

---

både blant majoritets- og minoritetsspråklige elever. Forfatterne konkluderer derfor med at det er flere likheter enn forskjeller blant majoritets- og minoritetsspråklige elever, med hensyn til hvilke faktorer som kan predikere god leseforståelse.

### *Minoritetsspråklige elever og leseforståelsesresultater*

Selv om minoritetsspråklige elevers utvikling av leseforståelse kunne forklares på samme måte som majoritetsspråklige elevers leseforståelsesutvikling, fant Proctor et al. (2005) store forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes leseforståelsesresultater. De majoritetsspråklige elevene hadde betydelig bedre resultater på tester som målte leseforståelse. Droop og Verhoeven (2003) fant lignende resultater i sin undersøkelse. De undersøkte leseforståelse, språklige ferdigheter og avkoding hos minoritetsspråklige tyrkisk- og marokkansk- nederlandske elever, og sammenlignet deres resultater med majoritetsspråklige nederlandske elever. De fulgte elevene fra de gikk i 1. klasse fram til de gikk i 4. klasse. Resultatene viste en fremgang i leseforståelsesferdighetene for alle elevene fra 3. til 4. klasse. Samtidig hadde de minoritetsspråklige elevene stadig lavere skåre enn de majoritetsspråklige elevene på alle leseforståelsestestene (ibid). Lervåg og Aukrust (2010) har funnet lignende resultater i sin undersøkelse. Forfatterne har undersøkt leseforståelsesutviklingen til 228 (198 norsktalende og 90 urdualende) elever i Oslo. Elevene i undersøkelsen var i begynnerfasen av leseutviklingen og ble fulgt i 18 måneder. Resultatene viste at de majoritetsspråklige elevene hadde høyere skåre på leseforståelsestestene enn de minoritetsspråklige elevene, ved første testtidspunkt. De majoritetsspråklige elevene hadde også en raskere positiv utvikling når det gjaldt leseforståelsesresultatene, sammenlignet med de minoritetsspråklige elevene. Gapet mellom leseforståelsesresultatene for de to elevgruppene så altså ut til å øke over tid (ibid).

Minoritetsspråklige elever kan altså se ut til å streve med å oppnå like gode leseforståelsesferdigheter som majoritetsspråklige elever. Likevel kan, i følge Proctor et al. (2005), lesemodellen "The simple view of reading" også brukes for å forstå utviklingen av minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Som vist i kapittel 1 består leseforståelsen, i følge lesemodellen, av de to komponentene avkoding og språkforståelse. Ved å se nærmere på disse komponentene vil jeg samtidig komme inn på mulige årsaker til hvorfor leseforståelsesresultatene til minoritetsspråklige elever ofte er svakere enn majoritetsspråklige elever.

---

## 2.2 Avkoding og minoritetsspråklig leseforståelse

Lesaux, Koda, Siegel og Shanan (2006) har sammenlignet flere studier av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter, og kommet frem til at disse studiene til sammen identifiserer en gruppe ferdigheter som ser ut til å være underliggende for den begynnende avkodingsprosessen til minoritetsspråklige elever. Ferdighetene omhandler andrespråklig fonologisk bevissthet, kunnskap om andrespråklige regler angående lyd- symbol overensstemmelse, andrespråklig bokstavkunnskap, og arbeidsminne målt på andrespråket (ibid). Disse faktorene er i hovedsak identiske med de ferdighetene som er nødvendige for majoritetsspråkliges begynnende avkoding, noe som er i tråd med Proctor et al. (2005) sin tidligere nevnte undersøkelse. Det ser i tillegg ut til å være mindre forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes avkodingsferdigheter (ibid).

### *Minoritetsspråklige elever og avkodingsresultater*

I undersøkelsen til Proctor et al. (2005) var avkodingsresultatene svært like blant de majoritets- og minoritetsspråklige elevene. I undersøkelsen til Droop og Verhoeven (2003), viste resultatene at de nederlandsk- tyrkiske minoritetsspråklige elevene hadde like gode avkodingsferdigheter som de majoritetsspråklige elevene etter de to første årene med leseopplæring. Resultatene hentyder at begrensede andrespråklige ferdigheter ikke nødvendigvis er en hindring for tilegnelse av adekvate avkodingsferdigheter. Samtidig er det en mulighet for at fonologisk bevissthet, som har størst betydning for avkodingsferdigheter de to første årene, er noe som enkelt kan overføres fra førstespråket til andrespråket (Lexaus & Siegel, 2003). Et fåtall studier har imidlertid funnet at minoritetsspråklige elever har bedre resultater på tester som måler avkodingsferdigheter, sammenlignet med majoritetsspråklige elever (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Mumtaz og Humphreys (2001) fant et slikt resultat i sin studie. Forfatterne studerte leseferdighetene til et utvalg på 60 urduspråklige og 60 engelskspråklige elever, som var mellom 7 og 8 år gamle. Resultatene viste at de minoritetsspråklige elevene hadde en høyere skåre på nonordavkoding, sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene. Forfatterne hevder at en av årsakene til dette kan være at minoritetsspråklige elever ofte kan ha gode fonologisk ferdigheter, på grunn av erfaringene de har med et andrespråk.

---

De minoritetsspråklige elevenes evne til fonologisk bevissthet har i flere studier blitt brukt som forklaring på hvorfor denne elevgruppa ser ut til å mestre avkodning like godt som majoritetsspråklige elever. Dette ved å hevde at de minoritetsspråklige elevene forventes å ha bedre metaspråklige evner, i forhold til majoritetsspråklige elever (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Med metaspråklige evner menes evne til blant annet fonologisk bevissthet og bokstavekunnskap (Bialystok, Majumder & Martin, 2003). Dette er evner som har blitt vist å kunne bidra positivt til elevers avkodningsutvikling (Droop & Verhoeven, 2003). Ved å ha bedre metaspråklige evner betyr det at de minoritetsspråklige elevene kan ha bedre oversikt over språkets bestanddeler, som en følge av å lære to språk (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Bialystok et al., (2003) har imidlertid kommet frem til at de forskjellene som finnes mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers metaspråklige evner er svært små, med hensyn til de tre studiene forfatterne har analysert. De små effektene som er funnet tyder på at metalingvistiske ferdigheter har størst betydning i begynnerfasen av leseutviklingen, noe som kan forklare hvorfor en kun finner effekten hos de yngre barna (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009).

I den nevnte undersøkelsen til Lervåg og Aukrust (2010), fant forfatterne at det ikke var noen forskjell mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes avkodningsresultater. Thurmann-Moe (2003) har også undersøkt minoritetsspråklige elevers leseferdigheter i Oslo. Utvalget besto av 27 elever med minoritetsbakgrunn og 23 elever med norsk bakgrunn, og alle elevene gikk i 5. klasse. Resultatet viste at de minoritetsspråklige elevene leste nonord raskere enn de majoritetsspråklige elevene. Forfatteren fant imidlertid at de minoritetsspråklige elevene, i større grad enn de majoritetsspråklige elevene, baserte lesingen på fonologisk strategi uten å forstå meningen av ordene de leste. Forfatteren knytter dette til at minoritetsspråklige elever ofte har et begrenset andrespråklig ordforråd. Dette vil jeg nå se nærmere på ved og videre ta for meg språkforståelsens betydning for minoritetsspråkliges leseforståelse.

## 2.3 Språkforståelse og minoritetsspråklig leseforståelse

Både majoritets- og minoritetsspråklige elevers språkferdigheter ser ut til å ha en dokumentert sterk sammenheng med deres leseforståelse. I flere studier har et begrenset ordforråd på andrespråket vært en forklaring på minoritetsspråkliges ofte svake leseforståelse. Avkodning og språkforståelse er, som nevnt, to selvstendige bidrag til

---

leseforståelse. Selv om minoritetsspråklige elever kan være effektive avkodere, betyr ikke dette at de nødvendigvis har gode leseforståelsesferdigheter. Derfor vil det være naturlig å se på elevenes språklige ferdigheter som en forklaringskraft til denne elevgruppens ofte svake leseforståelsesresultater.

Hoefer og Gough (1990) bruker i ”The simple view of reading” lytteforståelsesferdigheter som mål på elevenes evne til språkforståelse. Forfatterne fant at evne til lytteforståelse kunne predikere majoritetsspråklige elevers leseforståelse, og at dette var særlig tydelig for elever på mellomtrinnet på grunnskolen. Royer og Carlo (1991) fant tilsvarende resultater i sin undersøkelse av minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Forfatterne studerte betydningen av lytteforståelse blant 49 minoritetsspråklige spansk- engelsk talende elever fra 5- 6. klasse, i USA. Etter å ha testet elevene både i løpet av 5. og 6. klasse, konkluderte forfatterne med at lytteforståelse var en viktig forutsetning for de minoritetsspråklige elevenes andrespråklige leseforståelse. Som vist i forrige kapittel må imidlertid lytteforståelsen sies å være avhengig av grammatikk og ordforråd (Muter et al., 2004). Med henblikk på den grammatiske delen av språkforståelsen, har det blitt vist at minoritetsspråklige elever har svakere syntaktisk bevissthet på andrespråket, sammenlignet med jevnaldrende majoritetsspråklige elever (Lesaux & Siegel, 2003). Mangelfull syntaktisk bevissthet blir ofte assosiert med svak leseforståelse, også blant majoritetsspråklige elever (Chiappe et al., 2002). Proctor et al. (2005) har funnet at det er en særlig sterk sammenheng mellom ordforråd og lytteforståelse, og at ordforrådet ser ut til å ha en direkte effekt på leseforståelsen. Ordforrådet kan også ha en indirekte effekt nettopp på grunn av det sterke forholdet mellom ordforråd og lytteforståelsen (ibid).

### *Minoritetsspråklige elever og ordforrådsresultater*

Minoritetsspråklige elever har et annet morsmål enn majoritetsspråklige elever, samtidig som de ikke er deltagende i den dominante kulturen, i like stor grad som majoritetsspråklige elever. Det kan derfor anses som naturlig at de oftere enn majoritetsspråklige elever vil møte på ukjente ord og ukjente emner når de leser på andrespråket (Vellutino, 2003). Droop og Verhoven (2003) har undersøkt hvilken sammenheng minoritetsspråklige elevers ordforrådsferdigheter kan ha med denne elevgruppens utvikling av leseforståelse. Resultatene av studien viste at de minoritetsspråklige elevene hadde lavere skår enn de majoritetsspråklige elevene på alle leseforståelsestestene, og at den største forskjellen mellom den majoritetsspråklige og den minoritetsspråklige gruppen viste seg å være

---

elevenes ordforrådsferdigheter. Forfatterne hevder derfor at årsaken til de minoritetsspråklige elevenes svake leseforståelsesresultater var elevgruppens begrensede andrespråklige ordforråd. Det samme resultatet har Proctor et al. (2005) kommet frem til. Lervåg og Melby-Lervåg (2009) har gjennomført en meta-analyse av 34 studier, hvor de har sett på forskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever, når det gjelder muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse. Resultatene av analysen viste at de minoritetsspråklige elevene hadde svakere muntlige andrespråklige ferdigheter enn de majoritetsspråklige elevene hadde på samme språk. Resultatene viste også at de minoritetsspråklige elevene hadde moderat svakere leseforståelsesferdigheter enn de majoritetsspråklige elevene. Forskjellen så ut til å være bestemt av de minoritetsspråklige elevenes muntlige språkferdigheter.

I den nevnte undersøkelsen til Lervåg og Aukrust (2010), viste resultatene at forskjellen mellom minoritets- og majoritetsspråkliges leseforståelsesresultater fullt ut kunne forklares med forskjellene i ordforrådsresultatene. De minoritetsspråkliges svake ordforrådsresultater så derfor ut til å være forklaringen på denne elevgruppens svake leseforståelsesresultater. Individuelle forskjeller når det gjaldt både avkodning og ordforråd kunne predikere begynnende leseforståelsesferdigheter, men kun ordforrådet kunne predikere videre utvikling av leseforståelsesferdighetene. Ordforrådet så også ut til å ha en større betydning for utviklingen av leseforståelsen blant de minoritetsspråklige elevene enn blant de majoritetsspråklige elevene. Forfatterne hevder derfor at minoritetsspråklige elevers ordforrådsferdigheter synes å være av kritisk betydning for utviklingen av leseforståelse.

Generelt kan det se ut til at minoritetsspråklige elever med gode muntlige andrespråklige ferdigheter i mindre grad vil ha svakere leseforståelsesferdigheter enn majoritetsspråklige elever (Lervåg & Melby-Lervåg, 2009). Samtidig ser det ut til at minoritetsspråklige elever med begrensede muntlige andrespråklige ferdigheter, oppnår svakere leseforståelsesferdigheter enn majoritetsspråklige elever (ibid).

Det kan se ut til at minoritetsspråklige elever mestrer avkodningens del av leseforståelse, og at elevers begrensede andrespråklige ordforråd ofte ser ut til å være forklaringen på elevgruppens svake leseforståelse. En annen mulig årsak til minoritetsspråklige elevers svake leseforståelse kan være foreldrenes sosioøkonomisk status. Dette vil jeg se nærmere på i løpet av kommende kapittel.



### 3. Betydningen av sosioøkonomisk status (SØS)

I Norge, som i andre land, finnes det forskjeller mellom innbyggerne når det gjelder ulik grad av sosioøkonomisk status (SØS). Det snakkes gjerne om høyere eller lavere SØS, sammenlignet med gjennomsnittet i befolkningen. Utdanning, yrkesstatus og økonomi er faktorer som alle virker inn på å danne SØS-relaterte forskjeller ved foreldres levestandard og karakteristikk av disse (Hoff, Laursen & Tardif, 2002). I Norge ser det ut til at foreldrenes utdanningsnivå kan ha betydning for hvor barna havner i inntektsfordelingen som voksen (Epland & Kirkeberg, 2010). Epland og Kirkeberg (2010) har undersøkt økonomiske forhold blant norske barnefamilier, og fant at personene som i 1986 tilhørte et hjem der hovedinntektstaker hadde utdanning på universitets- eller høgskolenivå, var betydelig overrepresentert i høyeste inntektsklasse i 2008. Tilsvarende var de underrepresentert i laveste inntektsklasse. Barn som hadde en hovedforsørger med kun grunnskoleutdanning, var på sin side underrepresentert i høyeste inntektsklasse, og hvert fjerde av disse barna havnet i laveste inntektsklasse i 2008 som voksen (ibid)

Sosioøkonomisk status viser til en gruppe variabler som har å gjøre med en persons eller en families materielle (økonomiske) forhold, utdanningsnivå og yrkesstatus (Goldenberg, Rueda & August, 2006). Sannsynligvis er SØS den mest brukte kontekstuelle variabelen i forskning på opplæring og undervisning (Sirin, 2005). Sosioøkonomisk status blir målt forskjellig i ulike undersøkelser (Hoff et al., 2002). I noen tilfeller blir det målt ved *en* variabel (f.eks. yrkesstatus *eller* utdanning), eller ved bruk av *flere* variabler (f. eks. utdanning, økonomi *og* yrkesstatus). De ulike variablene ser uansett ut til å være nært forbundet med hverandre. Utdanning påvirker inntekt og yrkesstatus, og inntekt påvirker muligheten for utdanning (ibid). I noen tilfeller blir også en fjerde indikator brukt som et av målene på SØS, og denne indikatoren omhandler ressurser familier har hjemme med henblikk på eksempelvis tilgjengelig pc og antall bøker (Sirin, 2005).

Norge antas ofte å være et land med mindre sosioøkonomiske forskjeller sammenlignet med andre land (Hvistendahl & Roe, 2004). Dette begrunnes blant annet med at landet har sterk økonomi, og fokus på stadige prosesser som skal kunne bidra til et mer egalitært samfunn generelt sett, og i skolen. Samtidig kan det se ut til at de forskjellene som finnes kan ha en sammenheng med elevers skoleprestasjoner (ibid). Internasjonale sammenlikninger viser

---

også at det er større avstand mellom gode og dårlige lesere i Norge enn i land det er naturlig å sammenligne oss med (Bakken, 2003). Bakken (2003) hevder dette kan være et tegn på at sosiale forskjeller kan ha like stor betydning for elevers læringsutbytte i Norge som i land med større sosiale forskjeller. I Norge ser det ut til at minoritetsspråklige elever, i større grad enn majoritetsspråklige elever, vokser opp i familier med lav SØS (ibid). Som et eksempel på dette vil jeg ta for meg den norsk- pakistanske minoritetsspråklige befolkningen i Norge. Årsaken til at denne befolkningsgruppen blir vektlagt her, er at det minoritetsspråklige utvalget i den empiriske undersøkelsen er norsk- pakistanske. Den empiriske undersøkelsen blir presentert i kapittel 5.

### *Den norsk- pakistanske minoritetsspråklige befolkningen og sosioøkonomiske forhold*

Blom og Henriksens (2008) levekårsundersøkelse kan si noe om den norsk- pakistanske minoritetsspråklige befolkningen og deres sosioøkonomiske forhold. Formålet med undersøkelsen var blant annet å sammenligne innvandreres levekår med de generelle levekårene i Norge. Den pakistanske innvandrergruppen i Norge besto i 2007 av 28 278 personer (ibid). Det pakistanske utvalget i undersøkelsen var på 308 personer. Blant pakistanske kvinner var andelen uten yrke fra opprinnelseslandet 80 prosent. Når det gjaldt menn var andelen lavere, men den var høyest for førstegenerasjonsinnvandrere fra Pakistan, om lag 50 prosent. 12-13 prosent av de pakistanske fedrene har i dette utvalget manglende eller ufullført utdanning fra grunnskolen. Blant de pakistanske kvinnene hadde 60 prosent av dem ikke fullført grunnskolen, i tillegg til at mange av dem sto utenfor arbeidsmarkedet og ikke søkte arbeid. I undersøkelsen kan vi også finne informasjon om inntekten til pakistanske innvandrere. Blom og Henriksen (2008) bruker her en EU-skala for å kunne si noe om inntekten til de ulike innvandrergruppene. I følge denne skalaen var pakistaneres medianinntekt i 2008 rundt 153 000 kroner. For den samlede befolkningen i Norge var medianinntekten 238 900 kroner (ibid).

Denne undersøkelsen gir et bilde av hvilke sosioøkonomiske forskjeller som kan finnes mellom norsk- pakistanske minoritetsspråklige familier og norske majoritetsspråklige familier. Spørsmålet er om faktorer som dette, kan ha konsekvenser for de minoritetsspråklige elevenes utvikling på skolen. Før jeg tar for meg hvilke sammenhenger studier har funnet mellom SØS og skoleprestasjoner vil jeg se på *hvorfor* SØS synes å kunne ha en betydning.

### *Hvorfor SØS kan ha betydning for skoleprestasjoner*

Det har blitt antatt at foreldre med lav SØS ikke fremmer lese- og skriveaktiviteter for barna sine, i like stor grad som foreldre med høy SØS (Van Steensel, 2006). Foreldre med lav SØS antas å ha begrenset lese materialet tilgjengelig, samt at de sjeldent leser for barna sine, og har begrenset egenerfaring med lese- og skriveaktiviteter (ibid). Dette kan muligens knyttes til at foreldre med yrker som ikke krever gode lese- og skriveferdigheter, heller ikke vektlegger slike aktiviteter i fritiden. Det kan likevel være verdt å nevne at Van Steensel (2006) i sin undersøkelse av 1. og 2. klassinger i Nederland, har funnet stor variasjon blant foreldre med lav SØS. Dette med hensyn til i hvilken grad elevene erfarte leserelaterte aktiviteter hjemme. Undersøkelsen kan trolig gi en indikasjon på at SØS ikke nødvendigvis er ensbetydende med leseaktiviteter hjemme. Davis- Kean (2005) fant imidlertid at SØS hadde en sammenheng med både grad av leseaktiviteter hjemme, og foreldrenes holdninger til skolen. I tillegg hevder Opheim, Grøgaard og Næss (2010) at foreldre som har universitets- eller høyskoleutdanning trolig legger mer vekt på betydningen av utdanning i forhold til foreldre med lavere utdanning. Det kan dermed likevel være grunn til å tro at en del foreldre med ulik grad av SØS, også kan være ulike når det gjelder hvordan de påvirker barns skolegang (Hoff et al., 2002).

Hart og Risley (1995) knytter betydningen SØS kan ha på elevers skoleprestasjoner, med foreldrenes påvirkning på barns ordforrådsutvikling. Forfatterne har undersøkt et utvalg av 42 barn fra de var 7-9 måneder gamle fram til de var 4. år. De så i tillegg på barnas skoleprestasjoner fra 1. til 3. klasse. Barnas foreldre ble delt inn i tre ulike sosioøkonomiske grupper, på bakgrunn av informasjon om inntektsnivå, utdanning og bosted. Observasjoner viste at foreldrene med ulik grad av SØS også var ulike med henblikk på hvordan de brukte språket sitt i samhandling med barna. Forfatterne fant en stor forskjell med hensyn til hvor mye, og hvordan, foreldrene snakket med barna. Når foreldrene med høy SØS hadde en forklarende samtale med barna, brukte de mange flere ord enn de gjorde når de brukte et direkte rettleidende språk. Foreldrene med høy SØS hadde hyppigere slike forklarende samtaler, sammenlignet med foreldrene med lav SØS. I forklarende samtaler med barna, spurte foreldrene også flere spørsmål, og oppfordret barna til å spørre flere spørsmål som foreldrene ville gi svar på. Mengden av samtaler viste seg også å være svært ulik mellom familiene med lav og høy SØS. Familier med høyere SØS snakket så fort de fikk sjansen, og responderte oftere på barnas initiativ. Dette bidro til at familiene med høyere SØS fikk registrert flest ord og flest kvalitetssamtaler i løpet av observasjonene som ble gjennomført.

---

Forfatterne konkluderte med at foreldrene med middels og høy SØS, brukte et språk som førte til en raskere ordforrådsutvikling for barna, noe som igjen bidro til en språkbruk som var mer nærliggende skolens språk.

Chall, Jacobs og Baldwin (1990) knytter også foreldres SØS til hvilke språklige erfaringer barn får hjemme. Forfatterne hevder at barn som har foreldre med høyere SØS tilegner seg flere akademiske og abstrakte ord, som en ofte finner i bøker, sammenlignet med barn som har foreldre med lav SØS. Forfatterne understreker videre at betydningen av SØS blir spesielt tydelig i løpet av 4. klassetrinn. Dette fordi opplæringen på dette klassetrinnet blir mer komplisert og i større grad kontekstuaavhengig. Forfatterne antar at elever med lav SØS ikke får de samme språklige erfaringene hjemme som forbereder dem på en slik undervisningsform. Chall et al. (1990) hevder også at en av årsakene til at SØS har betydning, er fordi SØS kan knyttes til leserelatere erfaringer elever får hjemme. Forfatterne fremmer spesielt mødres SØS betydning i denne sammenhengen. Dette fordi mødre ofte er mer sammen med barna, hjelper oftere til med lekser, og leser mer for dem enn det fedrene gjør (ibid). Hoff (Hoff & Tian, 2005) fremmer også mødres SØS betydning for barns utvikling. Særlig knytter forfatteren dette til barns ordforrådsutvikling. Hoff (Hoff & Tian, 2005) studerte sammenhengen mellom majoritetsspråklige familiers SØS, mødrenes språklige interaksjon med barna, og ordforrådsutviklingen hos 63 toåringer i USA. Resultatene viste at SØS var signifikant relatert til hvordan mødre brukte språket sitt. Mødrene med høy SØS brukte et rikere ordforråd og lengre ytringer når de snakket med barna sine (ibid). Barn som kommer fra hjem hvor språket nesten utelukkende blir brukt for direkte (for eksempel instrumental) kommunikasjon, kan trolig ha vansker med den kontekstuaavhengige karakteren kommunikasjonen på skolen og i bøker, må sies å ha (Juel, 1988). Dette kan handle om at foreldrene i større grad bruker språklig kommunikasjon til å gi beskjeder om hva barna må gjøre eller ikke gjøre, og i mindre grad bruker språklig kommunikasjon til å forklare og lære barna om ulike temaer. Elever med lav SØS kan synes å ha begrensede erfaringer med en slik form for språklig kommunikasjon (Juel, 1988).

Med henblikk på minoritetsspråklige elever ser det ikke ut til at forskning helt har klart å avdekke kompleksiteten i hvorfor SØS kan ha en betydning for denne elevgruppas skoleprestasjoner (Rydland, 2007). Noen studier har imidlertid vist at minoritetsspråklige familier med høyere SØS, har en sterkere orientering mot majoritetskulturen og majoritetsspråket enn de med lavere SØS (Rydland, 2007; Berry, Phinney, Sam & Vedder,

---

2006). Dette er noe som kan være viktig å ta hensyn til i vurderingen av ulike korrelasjonsstudier som ser på minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner (Rydland, 2007). Dette kan muligens tyde på at språklige erfaringer hjemme kan knyttes til både majoritets- og minoritetsspråklige elevers SØS.

Årsaken til at SØS kan ha betydning for elevers utvikling på skolen, ser dermed ut til å være knyttet til kvaliteter i språklig interaksjon, leseaktiviteter hjemme, og holdninger foreldre har til utdanning. Samtidig bør man trolig være oppmerksom på at det kan være individuelle forskjeller innad blant grupper av foreldre med lav eller høy SØS.

### *Sosioøkonomisk status sammenheng med skoleprestasjoner*

Sosioøkonomisk status ser generelt ut til å kunne predikere akademiske resultater, og særlig er foreldres utdanning ofte assosiert med elevenes prestasjoner (Goldenberg et al., 2006). Som nevnt innledningsvis hevder Bakken (2003) at også den norske skolen har utfordringer knyttet til den påvirkningen SØS kan ha på minoritetsspråklige elevers skolerestater. Bakken (2003) har utført en undersøkelse i Norge, hvor dataene baserte seg på en landsrepresentativ ungdomsundersøkelse, som ble gjennomført ved 73 skoler i 2002. Til sammen deltok nesten 12 000 ungdommer, hvorav omlag 600 av dem hadde to foreldre født i utlandet. Elevenes skoleprestasjoner, sett i sammenheng med deres sosiale bakgrunn, var et av forholdene undersøkelsen søkte å finne svar på. Resultatene fra undersøkelsen viste at de minoritetsspråklige elevene oppnådde dårligere karakterer enn den majoritetsspråklige elevgruppen i den norske skolen, og at forskjellene mellom disse gruppene hadde økt i løpet av det siste tiåret. Prestasjonsgapet så ut til å kunne forklares ved at minoritetselevne i stor grad kom fra familier med lav SØS. Forskjellene mellom elevene ble redusert da det ble tatt hensyn til ulikheter blant elevers sosiale bakgrunn. Bakken (2003) hevder at minoritetsspråklige elevers svake skoleprestasjoner dreier seg om at elevgruppa ofte vokser opp i familier med dårlig økonomi, lav utdanning, og begrenset tilgang på bøker og pc. Det var imidlertid ulikheter blant gruppene når det gjaldt den relative betydningen av ulike ressurser i familien. For de minoritetsspråklige elevene så det ut til at tilgang til pc hjemme og familiens økonomi hadde en tydelig sammenheng med skoleprestasjoner, mens foreldrenes utdanning hadde større betydning for de majoritetsspråklige elevene. Bakken (2003) argumenterer for at resultatene utfordrer forklaringer som ensidig legger vekt på at det er de språklige forholdene som virker hemmende for minoritetsspråklige elever.

En annen norsk undersøkelse utført av NIFU STEP (Opheim, Grøgaard & Næss, 2010), har sett på norske elevers skoleprestasjoner og foreldrebakgrunn. Skoleprestasjonene ble målt på bakgrunn av resultatene fra nasjonale prøver, nærmere bestemt elevers resultater i regning, engelsk og lesing. Undersøkelsen tok for seg norske elevers resultater i 5., 8., og 10. klassetrinn. Data om foreldrenes SØS ble hentet fra Statistisk sentralbyrås registre. Resultatene viste en relativt sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes skoleprestasjoner både i 5., 8., og 10. klasse. Betydningen av foreldrenes utdanning så også ut til å bli større fra barneskolen til ungdomsskolen. Undersøkelsen så også spesifikt på de minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen, og fant at disse elevene hadde lavere skåre enn de majoritetsspråklige elevene på alle de nasjonale prøvene. Når forfatterne korrigerer for sosioøkonomiske variabler ble imidlertid forskjellene vesentlig mindre. Forfatterne hevder derfor at en del av prestasjonsforskjellene har sammenheng med at elever med ikke-vestlig bakgrunn, i gjennomsnitt har foreldre med lavere utdanningsnivå, lavere inntekt, og foreldre som i større grad ikke deltar i arbeidslivet. Forfatterne konkluderer med at den norske ungdomsskolen strever med å kompensere for den betydningen sosial bakgrunn har for elevers skoleprestasjoner.

Et eksempel på hva andre lands undersøkelser har funnet, er resultatene av meta-analysen til Sirin (2005). Forfatteren har analysert amerikanske forskningsartikler fra 1990 til 2000, og resultatene viste at familiers SØS korrelerte signifikant med elevenes skoleprestasjoner både på grunnskolenivå og videregående nivå. Metodologiske karakteristikk som måten SØS ble målt på, og karakteristikk ved elevene, som klassetrinn, minoritetsstatus og skolebeliggenhet, så imidlertid ut til moderere størrelsen på forholdet mellom SØS og skoleprestasjoner. Det så ut til at når elevene selv ga informasjon om familiens SØS var sammenhengen mellom SØS og skoleprestasjoner mindre, enn når foreldrene ga denne informasjonen. Sirin (2005) fant lignende resultater som NIFU STEP-undersøkelsen, med henblikk på at det så ut til at gapet mellom de med lav og høy SØS så ut til å bestå, eller utvides, gjennom elevenes skoleløp.

Hittil ser det ut til at SØS kan ha en sammenheng med både majoritets- og minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Videre vil jeg se spesifikt på noen av de sammenhengene som er funnet mellom SØS og majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelse, avkoding og språkforståelse. Jeg vil dermed se på eventuelle sammenhenger

---

mellom SØS og komponentene i modellen ”The simple view of reading”. Jeg vil trekke frem nasjonale og internasjonale forskningsresultater som omhandler både minoritets- og majoritetsspråklige elever. Samtidig vil mesteparten av forskningen jeg tar for meg, omhandle majoritetsspråklige elever.

### 3.1 Leseforståelse og sosioøkonomisk status (SØS)

Som nevnt i kapittel 1, påpeker RRSB, i sin beskrivelse av leseforståelse, betydningen av den større sosiokulturelle konteksten som kan forme, og som kan bli formet, av en leser. Sosioøkonomisk status (SØS) blir av RRSB sett på som en av faktorene innenfor det sosiokulturelle området (Rand Reading Study Group, 2002). Forskning på sammenhengen mellom SØS og leseforståelse har primært undersøkt dette hos majoritetsspråklige elever. Disse funnene har ofte vist at SØS har en sammenheng med utviklingen av leseforståelse (Lesaux et al., 2006). Selv om SØS i studier har blitt funnet å ha en sammenheng med minoritetsspråklige elevers leseferdigheter, har studiene i mindre grad, utover korrelasjoner, forklart hvorfor og hvordan disse faktorene påvirker andrespråklig leseutvikling (ibid).

PISA-undersøkelsen (Hvistendahl & Roe, 2004) kan gi et eksempel på hvilken betydning SØS kan ha for norske majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Informasjonen som ble gitt om foreldrenes SØS i PISA-undersøkelsen viste at de majoritetsspråklige elevenes mødre hadde et høyere utdanningsnivå enn mødrene til de minoritetsspråklige elevene. Fedrene så derimot ut til å være utdannet på et nesten like høyt nivå. Samtidig så arbeidsløshet ut til å være et større problem for de minoritetsspråklige fedrene. Undersøkelsen viste at de minoritetsspråklige elevene hadde svakere leseforståelsesresultater enn de majoritetsspråklige elevene hadde. Foreldrenes utdanning så ut til å ha en sammenheng med både de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes leseforståelse. Samtidig så det ut til at foreldrenes utdanning hadde en sterkere sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes leseforståelse, i forhold til de majoritetsspråklige elevene. Foreldrenes økonomi så ikke ut til å ha stor betydning for verken den majoritets- eller majoritetsspråklige gruppen, noe som viste seg å ha betydning i en del andre land i undersøkelsen. Det var særlig de minoritetsspråklige fedrenes utdanning og yrke som korrelerte signifikant med de minoritetsspråklige elevenes leseforståelsesresultater. Selv om resultatene viste at sammenhengene var tydelige er det likevel ikke lett å trekke konklusjoner fra slike korrelasjoner (ibid). Hvistendahl & Roe (2004) hevder likevel at den norske skolen

---

har utfordringer knyttet til utjevning av den betydningen SØS har, særlig med tanke på minoritetsspråklige elever (ibid).

Et eksempel fra internasjonal forskning er den tidligere nevnte studien til Droop og Verhoeven (2003). Forfatterne fant at de majoritetsspråklige elevene med høy SØS hadde bedre leseforståelsesresultater, sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene med lav SØS. Forfatterne drøfter imidlertid ikke funnet utover dette. Chall et al. (1990) har studert leseforståelsesutviklingen til amerikanske majoritetsspråklige elever fra familier med lav inntekt. Forfatterne sammenlignet resultatene til denne elevgruppa med amerikanske normer. I 2. og 3. klasse indikerte lesetestene at alle elevene med lav SØS hadde et ordforråd og leseferdigheter som var nødvendig for de leseforståelsesferdighetene som var forventet av dem. På 4. klassetrinn ble det imidlertid et større skille blant de med god og svak leseforståelse. Forfatterne forklarer at årsaken til dette trolig er at lesematerialet blir mer komplekst og abstrakt på dette klassetrinnet, og at elevene i større grad må lese ukjente tekster, og i større grad bruke lesing som et redskap for læring. Chall et al. (1990) hevder, med bakgrunn i resultatene, at forskjellene i leseforståelsesferdigheter mellom elever med lav og høy SØS vil øke fra 4. klasse.

Connor (1983 i Lesaux et al., 2006) har undersøkt sammenhengen mellom foreldres utdanning og minoritetsspråklige elevers leseforståelsesferdigheter. Utvalget besto av 91 elever fra 2. til 12. klassetrinn. Connor fant at foreldrenes utdanning hadde en sammenheng med elevenes leseforståelsesresultater. De elevene som hadde foreldre med høy utdanning gjorde det bedre på testene. Lesaux et al. (2006) hevder imidlertid at det er vanskelig å trekke klare konklusjoner fra dette resultatet, med henblikk på hvilke faktorer som kan påvirke minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Forfatterne hevder dette fordi utvalget hadde et stort aldersspenn, i tillegg til at utvalget ikke ble oppdelt etter alder eller leseferdigheter.

Disse resultatene viser den tilsynelatende direkte sammenhengen SØS kan ha med leseforståelse. I følge "The simple view of reading" består imidlertid leseforståelsen av de to komponentene avkodning og språkforståelse. Jeg vil derfor videre ta for meg studier som har undersøkt sammenhengen SØS kan ha med disse to komponentene.



---

## 3.2 Avkoding og sosioøkonomisk status (SØS)

Duncan og Seymour (2000) har undersøkt majoritetsspråklige elevers begynnende leseferdigheter fra 1. til 3. klasse på to skoler i Skottland. De ønsket å undersøke sammenhengen mellom SØS og, blant annet, evne til bokstav- lyd kunnskap, ordavkoding og nonordavkoding. Forfatterne fant at de majoritetsspråklige elevene med høy SØS utkonkurrerte elevene med lav SØS, på avkodingstestene som ble foretatt hvert år til og med 3. klassetrinn. Særlig gjorde elevene med høyere SØS det bedre på avkoding av leksikalske ord. Forfatterne diskuterer derfor muligheten for at elever med lav SØS kan ha begrensede evner knyttet til å bruke den semantiske egenskapen til ordene når de leser (ibid). I undersøkelsen til Chall et al. (1990) hadde de majoritetsspråklige elevene med lav SØS like gode avkodingsferdigheter som gjennomsnittet for klassetrinnet, når dette ble målt i løpet av 2. og 3. klasse. Dette er ferdigheter som vanligvis tilegnes på skolen. I tillegg hadde skolene til disse elevene sørget for et grundig instruksjonsprogram for elevenes leseopplæring (ibid). Det kan likevel se ut til at dette funnet er noe motstridene med de resultatene Duncan og Seymour (2000) kom frem til.

Chall et al. (1990) fant imidlertid at når de majoritetsspråklige elevene med lav SØS nådde 6. klasse, hadde de betydelig lavere ordgjenkjenningsferdigheter enn det som var forventet for klassetrinnet. Elevene gjorde det svakere og svakere etter 4. klassetrinn. Forfatterne fant at det som sterkest kunne predikere avkodingsresultatene, var mødrenes utdanning og foreldrenes forventninger til elevens skoleprestasjoner. Van Steensel (2006) har, i likhet med Chall et al. (1990), funnet at SØS ikke hadde en sammenheng med elevenes avkodingsferdigheter i starten av leseopplæringen. Van Steensel (2006) fant dette resultatet i en studie i Nederland. Studien undersøkte hvilken betydning hjemmeforhold hadde for leserelaterte testresultater blant majoritetsspråklige elever i 1. og 2. klasse. Forfatterne så på foreldrenes SØS og leserelaterte aktiviteter. Verken SØS eller leserelaterte aktiviteter hjemme kunne predikere avkodingsferdighetene til elevene. Forfatterne forklarer dette med at utviklingen av avkodingsferdigheter avhenger mer av skolens formelle leseopplæring, enn erfaringer barna får hjemme (ibid).

Også Droop og Verhoeven (2003) har undersøkt hvilken påvirkning SØS kan ha med henblikk på forskjellene i avkodingsferdighetene blant de majoritetsspråklige elevene. På både 3. og 4. klassetrinn viste resultatene at det var klare forskjeller mellom de

---

majoritetsspråklige elevene med høy SØS og elevene med lav SØS. De majoritetsspråklige elevene med lav SØS gjorde det betydelig svakere på tester som målte avkodingsferdigheter, i forhold til elevene med høyere SØS. Droop og Verhoeven (2003) kunne ikke sammenligne det minoritetsspråklige utvalget på tilsvarende måte, da alle i denne elevgruppa hadde lav SØS. Et interessant funn ved undersøkelsen er likevel at de minoritetsspråklige elevene presterte på samme nivå som de majoritetsspråklige elevene med høy SØS, når det gjaldt korte (konsonant-vokal-konsonant) og enkle ord, men var på nivå med majoritetsspråklige med lav SØS når det gjaldt flerstavelsesord. Igjen viser det seg at de minoritetsspråklige elevene ser ut til å kunne mestre den fonologiske lesestrategien godt. Resultatene i undersøkelsen kan gi inntrykk av at SØS ikke har en stor sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes avkodingsferdigheter av enkle ord. Dette da elevgruppa mestret å oppnå like gode resultater som de majoritetsspråklige elevene med høy SØS. På den andre siden kan muligens resultatet bidra til å underbygge hypoteser om at de minoritetsspråklige elever har bedre fonologisk bevissthet enn majoritetsspråklige elever, slik Mumtaz og Humphreys (2001) har argumentert for. Droop og Verhoeven (2003) synes å hevde at nettopp minoritetsspråklige elevers metaspråklige evner kan være en av de mulige årsakene til resultatet.

Fernández og Nielsen (1986) har studert skoleprestasjoner hos, blant annet, 1876 spansk-engelsk talende minoritetsspråklige elever og 13 436 engelsk majoritetsspråklige elever på videregående nivå. Resultatene viste at SØS hadde en større sammenheng med majoritetsspråklige elevers leseferdigheter, enn det hadde for de minoritetsspråklige elevene. Resultatene viste likevel at SØS så ut til å ha en betydning for begge gruppenes prestasjoner. For den minoritetsspråklige elevgruppen så det også ut til at både første- og andrespråklige ferdigheter hadde en sterk sammenheng med elevgruppens leseresultater. Elevene ble testet i løpet av deres siste år på videregående skole (high school), og Fernández og Nielsen (1986) nevner at resultatet må tolkes med forsiktighet da elever som fullfører high school i USA må sies å være en selektiv gruppe.

### 3.3 Språkforståelse og sosioøkonomisk status (SØS)

I følge Phillips og Lonigan (2005) er det, hva angår majoritetsspråklige elever, relativt godt dokumentert at det er en sterk sammenheng mellom SØS og språklige ferdigheter. Jeg har

---

tidligere belyst at språklige ferdigheter er viktig for både majoritets- og minoritetsspråklige elever, og særlig har ordforrådets sammenheng med leseforståelsen, blitt sett på som betydningsfull. Videre har jeg sett på at grunnen til at ulik grad av SØS kan ha betydning for elevers skoleutvikling, ofte blir knyttet til forskjeller i mengde og kvalitet i foreldres språklige interaksjon med sine barn. Snow, Tabors og Dickinson (2001) antyder at forskjeller i SØS kan påvirke barns ordforrådsutvikling, som igjen kan være med på å forklare ulikheter i elevers leseforståelsesresultater. Ordforrådet er dermed trolig en viktig faktor når en skal ta for seg sammenhengen mellom leseforståelse og SØS.

Som tidligere nevnt, knytter Hart og Risley (1995) barns forskjeller i ordforrådsutvikling til foreldrenes SØS. Når barna i undersøkelsen var i treårsalderen, fant forfatterne at barnas ordforrådsvekst var sterkt korrelert med familiens SØS. Hart og Risley (1995) hevder at de tre første årene i barns liv gir et fundament for videre ordforrådsutvikling, og fremmer derfor viktigheten av disse leveårene. I løpet av de første årene er barna svært mottakelig for foreldrenes kultur, noe som derfor kan være årsaken til at SØS kan ha en viktig betydning for barns ordforrådsutvikling. Hart og Risley (1995) fant også at SØS i stor grad kunne forklare skoleprestasjonene til elevene de tre første årene på skolen. En av begrensningene i denne studien, er imidlertid at forfatterne hadde et relativt lite utvalg av barn som deltok fra familier med lav SØS (Pan, Rowe, Singer & Snow, 2005). Likevel er det så store forskjeller mellom gruppene, at undersøkelsens funn kan være viktige bidrag til kunnskap om ordforrådsutvikling hos barn med høy og lav SØS.

Pan, Rowe, Singer og Snow (2005) har også utført en studie hvor det blant annet ble sett på forskjeller i ordforrådsutviklingen hos majoritetsspråklige barn i spedbarnsalderen, fra familier med lav inntekt. Studien fokuserte på mødrenes interaksjon med sine barn, og hadde et utvalg på 108 familier. Ordforrådsproduksjonen hos barna ble målt ved antall ulike ord, og det totale antall ord som ble produsert i løpet av observasjonene hvor barna var i interaksjon med mor. Studien hadde ikke et eget utvalg av familier med høy inntekt. For å likevel kunne sammenligne resultatene mellom familier med høy og lav SØS, valgte forfatterne å sammenligne resultatene fra studien med resultater fra andre lignende studier. Fra treårsalderen viste resultatene et sprik mellom ordforrådsproduksjonen mellom barn med høy og lav SØS (Pan et al, 2005). Barn fra familier med høy SØS hadde en raskere

---

ordforrådsutvikling enn barna med lav SØS. Et slikt resultat kan understøtte Hart og Risley (1995) sine funn. Betydningen foreldres SØS kan ha for barns ordforråd kan altså være tydelig de første leveårene til barna, og forskjellene som dannes i løpet av denne tiden kan påvirke elevers utvikling på skolen.

Den tidligere nevnte undersøkelsen til Duncan og Seymour (2000) har undersøkt majoritetsspråklige elevers tidlige ordforråd og sammenhenger med SØS. Forfatterne fant signifikante sammenhenger mellom SØS og testresultater på ordforråd, noe som viste seg å være resultatet hvert år elevene ble testet (1. til og med 3. klassetrinn). Elevene med lav SØS hadde likevel en signifikant økning på ordforrådstesten hvert år. Det så ut til at begge elevgruppene utviklet alle de leserelaterte ferdighetene på samme måte, men at elevene med lav SØS var preget av forsinkelser (ibid). Chall et al. (1990) har, i motsetning til Duncan og Seymour (2000), funnet at sammenhengen mellom SØS og ordforråd ikke ble tydelig før i 4. klasse. Forfatterne har funnet at det er fra dette klassetrinnet ordforrådet blir utfordrende for elever med lav SØS. Resultatet forklares med at ordene elevene støter på i tekstene, er mindre hyppige i det engelske språket, med tanke på at de er mer abstrakte, tekniske og litterære. Elevene med lav SØS så ut til å ha et begrenset ordforråd knyttet til mindre vanlige, mer akademiske ord, og andre ord som blir lært på skolen. Dette kan igjen knyttes til språklige erfaringer hjemmefra, som tidligere belyst. Fra 4. klasse krever også skolebøkene generelt høyere kognitive og språklige ferdigheter (Chall et al., 1990). Forfatterne ser dette i sammenheng med at det, fra 4. klasse, ser ut til at språk og kognisjon kan predikere leseforståelse sterkere enn avkodingsferdigheter. Chall et al. (1990) argumenterer for at det er skolene som må ta ansvaret for å sørge for at elever lærer flere mindre vanlige og akademiske ord.

Det bør trolig bemerkes at disse studiene ble gjennomført i USA, hvor det må sies å være større sosioøkonomiske forskjeller blant ulike grupper, enn det kan sies å være i Norge. Likevel kan studiene gi indikasjoner på at SØS kan ha en betydning, også for norske majoritetsspråklige elevers ordforrådsutvikling.

### *Minoritetsspråklige elevers ordforråd og SØS*

Sammenhenger mellom tidlig språkstimulering og resultater på skolen kan muligens også være en mulig forklaring på minoritetsspråklige elevers svake leseresultater. Disse sammenhengene kan videre knyttes til SØS, noe som allerede har blitt belyst. Elever som får muligheten til å kunne utvikle fonologisk bevissthet og ordforståelse i god tid før skolestart, ser ut til å være de som har best utgangspunkt til å kunne utvikle seg til å bli dyktige brukere av tekst (Aukrust, 2005). Som nevnt i kapittel 1, ser det ut til at ordforrådet har en relativ stabilitet mot slutten av barnehagealder, frem mot voksen alder. En slik utvikling blir ofte referert til som Matteus- effekten, og den kan knyttes til både foreldrenes majoritets- eller minoritetsstatus, i tillegg til SØS (ibid).

Med tanke på studien til Hart og Risley (1995), kan trolig både minoritets- og majoritetsspråklige foreldre gi barna sine et fundament for språklig utvikling de første leveårene, noe som antageligvis vil prege hele deres skolegang. Det ser imidlertid ut til å være færre studier som har studert minoritetsspråkliges andrespråklige ordforråd og SØS, og det er trolig ikke gjort lignende lengdestudier som eksempelvis Hart og Risley (1995) har utført. Dette ville antagelig vært et komplekst forskningsområde, med tanke på å undersøke hvordan de bruker morsmålet i interaksjon med barna, i tillegg til å se hvor mye, og hvordan, de bruker andrespråket. Det kan se ut til at en kun kan spekulere i om de samme sosioøkonomiske forskjellene i ordforrådsutviklingen blant majoritetsspråklige elever, også kan tilskrives minoritetsspråklige elevers ordforrådsutvikling. Det er imidlertid mulig å finne forskningsresultater som har funnet sammenhenger mellom minoritetsspråklige elevers andrespråklig ordforråd og SØS. Resultatene i den tidligere nevnte studien til Fernáendes og Nielsen (1986) viste nettopp at det var en sammenheng mellom andrespråklig ordforråd og SØS. Forfatterne fant tilsvarende resultater for den majoritetsspråklige gruppen i undersøkelsen.

I Droop og Verhoevens (2003) undersøkelse ble det observert en økende forskjell i ordforrådsresultatene fra 3. til 4. klasse mellom de majoritetsspråklige elevene med lav og høy SØS. Forfatterne fant den samme økningen over tid mellom de majoritetsspråklige elevene med lav SØS og de minoritetsspråklige elevene. Alle de minoritetsspråklige elevene hadde lav SØS. De minoritetsspråklige elevene hadde altså lavere skår enn de jevnaldrende

---

majoritetsspråklige elevene med lav SØS. Testene som ble brukt stilte krav til kontekststuvhengig og kognitivt krevende språkforståelse, og forfatterne ser dette i sammenheng med undersøkelsen til Chall et al. (1990). Dette ved å forklare resultatene ved at majoritetsspråklige elever fra familier med lav SØS og minoritetsspråklige elever generelt, antagelig ikke har de samme erfaringene med ”skolens språk”. Derfor ser de ikke ut til å mestre alle begrepene som forventes i løpet av 4. klasse (Droop & Verhoeven, 2003).

Berry, Phinney, Sam og Weather (2006), har utført en større studie som har tatt for seg minoritetsspråklige ungdommer i blant annet USA, Australia og Norge. Forfatterne benyttet foreldrenes utdannelsesnivå som mål på SØS. Forfatterne fant at de minoritetsspråklige ungdommene som hadde høyere SØS hadde bedre andrespråklige ferdigheter, sammenlignet med de minoritetsspråklige ungdommene med lav SØS. Muligens kan et slikt resultat si noe om at SØS kan ha betydning for hvilke erfaringer minoritetsspråklige elever har med andrespråklig ordforråd. Romaine (1995) argumenterer for at ulikheter i kvaliteten på minoritetsspråklige foreldres språklige interaksjon med sine barn, kan være en av faktorene som kan ha sammenheng med minoritetsspråklige elevers andrespråklige ferdigheter, og at dette igjen påvirkes av ulikheter knyttet til SØS. Videre argumenterer forfatteren for at de fleste studier på minoritetsspråklige elever kun har deltagere med lav SØS. Derfor vil denne elevgruppa som oftest skåre lavt på tester som måler andrespråklige ferdigheter, sammenlignet med majoritetsspråklige elever (ibid). Som nevnt tidligere ser det ut til at den norsk- pakistanske minoritetsspråklige gruppen i Norge, generelt se ut til å ha lavere SØS enn majoritetsbefolkningen. Trolig kan forhold som dette prege undersøkelser som skal sammenligne minoritets- og majoritetsspråkliges prestasjoner, uten å ta forbehold om de sosioøkonomiske forskjellene. Romaine (1995) trekker imidlertid frem at en annen mulig forklaring er at det er gode kognitive forutsetninger som kan predikere gode andrespråklige ferdigheter, og ikke gode andrespråklige ferdigheter som fører til gode kognitive evner. Romaine (1995) konkluderer likevel med at SØS ser ut til å ha en betydning. Dette kan muligens likevel gi grunn til å evaluere muligheten for at kognitive evner knyttet til arv kan ha en sammenheng med elevers språklige ferdigheter, og da også leseforståelse og avkoding.

### *Arv versus miljø og leseforståelse, avkoding og språkforståelse*

Det er i dag et velkjent fenomen at det ofte er flere tilfeller av lesevansker i en familie (Keenan, Betjemann, Wadsworth, Defries & Olson, 2006). Samtidig deler familier som

---

oftest samme miljø, så vel som arv. Det kan dermed være vanskelig å si om vansker med lesing er arvede, eller om dette blir påvirket av hvilke erfaringer barn får med lesing og språk i miljøet. Derfor har det å sammenligne eneggede og toeggede tvillinger vært nyttig for å kunne si noe om hvorvidt arvede faktorer påvirker egenskaper skapt av miljøet. Dette fordi eneggede tvillinger deler både samme arv og miljø, mens toeggede tvillinger deler miljø, men ikke samme arv. Keenan et al. (2006) ønsket å se på interaksjoner mellom betydning av arv og miljø ved å sammenligne 382 tvillinger fra 27 ulike skoler i Colorado, USA. Av de 382 deltagerne hadde 133 av deltagerne vansker med lesing. Tvillingene ble testet for å kunne få informasjon om intelligens og ferdigheter i leseforståelse, lytteforståelse og ordgjenkjennelse. Forfatterne fant at arv så ut til å ha stor betydning når det gjaldt individuelle forskjeller i både avkoding og lytteforståelse. I tillegg fant de at arv hadde betydning for både ordgjenkjennelse og lytteforståelse, som igjen sto for all den arvede påvirkningen på leseforståelse. Forskerne hevder dette indikerer at det er et overveiende genetisk fundament for lesemodellen ”The simple view of reading”.

Forfatterne kom imidlertid også frem til at miljøet hadde påvirkning på elevers evne til leseforståelse, men at betydning av arv var sterkere. Keenan et al. (2006) understreker videre at rett opplæring og tilrettelegging kan gi bedre muligheter for elever med leseforståelsesvansker til å nå et tilnærmet normalt nivå for leseforståelse. Likevel ser det altså ut til at arvede egenskaper kan begrense muligheten for å nå dette nivået (Keenan et al., 2006). Biemiller (2003) argumenterer for at når det gjelder elevers ordforråd finnes det betydelige beviser på at både ordforråd og forståelse er påvirket av både variasjon i språkerfaringer hjemme og opplæring på skolen. Forfatteren argumenterer videre for at størrelsen på ordforrådet derfor ikke *kun* er et produkt av en medfødt, underliggende kapasitet (ibid).

Trolig kan undersøkelsen til Keenan et al. (2006) gi indikasjoner på at sammenhengen SØS ser ut til å ha på elevers leseutvikling kan være indirekte ved at arvede egenskaper kan ha en påvirkning på menneskers SØS. Slike indikasjoner er imidlertid noe som bør undersøkes videre, samtidig som det er viktig å være oppmerksom på at faktoren arv kan ha betydning.

## 4. Oppsummering av teori

Ved gjennomgangen av leseforståelse og majoritets- og minoritetsspråklige elever, i 1. og 2. kapittel, ser det ut til at betydningen av komponentene i ”The simple view of reading” varierer i sammenheng med hvor langt i leseopplæringene elever er. I begynnerfasen ser det ut til at elevers evne til fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap har størst betydning for utviklingen av avkodingsferdigheter (Storch & Whitehurst, 2002). All oppmerksomhet blir i begynnelsen rettet mot å trekke lydene sammen for å avkode ordet, og ikke mot å forstå ordene (Høien & Lunberg, 2005). Fra 3. klasse ser det ut til at språkforståelsen spiller en større rolle for elevenes lesing, og at dette blir viktigere jo eldre elevene blir (Storch & Whitehurst, 2002, Proctor et al., 2005). Når elevens avkodingsferdigheter er på plass, ser det altså ut til at ferdigheter knyttet til språkforståelsen har større sammenheng med elevers utvikling av leseforståelsen. Mye tyder på at de samme faktorene kan forklare variasjonen i leseforståelsesferdigheter blant både majoritets- og minoritetsspråklige elever.

Minoritetsspråklige elever ser ut til å mestre avkodingsdelen av leseforståelsen like godt som majoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever strever imidlertid ofte med språkforståelsens del av leseforståelsen. Det ser dermed ut til å være en tendens til at de minoritetsspråklige elevenes svake leseforståelsesresultater kan forklares med et svakt ordforråd på andrespråket.

En annen faktor som kan ha betydning for både majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelsesresultater er elevenes ulike sosioøkonomisk status (SØS), noe som ble belyst i kapittel 3. Årsaken til at SØS kan ha betydning synes særlig å knyttes til kvaliteter i den språklige stimuleringen foreldrene gir sine barn. Den tidlige språkstimuleringen synes å gi et grunnlag for barns videre utvikling på skolen. Levekårsundersøkelsen av Blom og Henriksen (2008), og PISA undersøkelsen, har vist at det ser ut til å være noen tydelige forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes SØS i Norge. Ut i fra den forskningen som er gjennomgått ser disse forskjellene ut til å kunne ha en betydning, både for generelle skoleprestasjoner, og for elevers leseforståelse. I tillegg har Chall et al. (1990) og Opheim et al. (2010) funnet at sammenhengen mellom SØS og skoleprestasjoner ser ut til å bli tydeligere jo eldre elevene blir.

Det ser ikke ut til å være en klar tendens i den forskningslitteraturen jeg har tatt for meg, med hensyn til hvorvidt det er en sammenheng mellom minoritets- og majoritetsspråklige



---

elevers SØS og avkodning. Trolig kan dette gi grunnlag til å drøfte om utviklingen av avkodingsferdigheter har en større sammenheng med skolens formelle leseopplæring, slik Van Steensel (2006) synes å antyde.

Det ser ut til å være særlig godt dokumentert at majoritetsspråklige elevers SØS har sammenheng med ordforrådsferdigheter (Hart & Risley, 1995; Chall et al. 1990; Duncan & Seymour, 2000). Mors utdanning kan se ut til å ha størst betydning med hensyn til språklige erfaringer barn får hjemme (Hoff, 2005; Pan, et al, 2005). Med henblikk på minoritetsspråklige elever ser det ikke ut til at forskningen har klart å se kompleksiteten i forholdet mellom SØS og ordforråd. Berry et al. (2006) har imidlertid funnet at minoritetsspråklige elever med høyere SØS kan ha bedre andrespråklige ferdigheter i forhold til minoritetsspråklige elever med lav SØS. Trolig er det en mulighet for at minoritetsspråklige elevers andrespråklige erfaringer har sammenheng med SØS.

Avslutningsvis har jeg drøftet betydningen SØS kan ha ved å ta for meg en studie som har funnet et genetisk grunnlag for leseforståelsesmodellen ”The simple view of reading”. Resultatet kan muligens gi grunnlag for å drøfte om forskjeller i arv kan føre til ulik grad av SØS. Dette er imidlertid et forskningsområde som trolig bør undersøkes nærmere.

Samlet sett vises en tendens til at SØS særlig har en sammenheng med elevers ordforråd, både for majoritets- og minoritetsspråklige elever. Ordforrådet ser også ut til å være av kritisk betydning for minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Dermed ser elevers ordforråd ut til å være en viktig faktor når en skal ta for seg sammenhengen mellom leseforståelse og SØS. Jeg vil i neste kapittel undersøke empirisk hvorvidt SØS kan ha en sammenheng med leseforståelsen til et utvalg av minoritets- og majoritetsspråklige elever i Oslo

## 4.1 Problemstillinger

I teorigjennomgangen har jeg vist at det kan være interessant å se på sammenhenger mellom sosioøkonomisk status (SØS) og leseforståelse i Norge. Dette skal jeg videre undersøke empirisk hos et spesifikt utvalg, som består av urdu- og norsktalende 3. klassinger i Oslo. Med bakgrunn i teoridelen vil jeg utforske følgende problemstillinger:

1. Er det forskjeller mellom den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen når det gjelder leseforståelse, avkoding, ordforråd og sosioøkonomiske status?

Med bakgrunn i teorien forventes det at den majoritetsspråklige gruppen vil ha et høyere gjennomsnitt på leseforståelse, ordforråd og SØS. Det forventes videre at det ikke er store forskjeller mellom de majoritets- og minoritetsspråklige elevenes avkodingsresultater.

2. Korrelerer sosioøkonomisk status med de to gruppenes leseforståelse, ordforråd og avkoding?

Det forventede resultatet er at SØS korrelerer med leseforståelse og ordforråd for begge elevgruppene. Med henblikk på avkoding gir ikke forskningsteorien en tydelig tendens til at avkodingsferdigheter har en sammenheng med majoritets- og minoritetsspråkliges SØS. Derfor er det ingen klare forventninger til denne delen av problemstillingen.

3. Korrelerer sosioøkonomisk status med leseforståelse når en kontrollerer for avkoding og ordforråd?

Gjennom denne problemstillingen er målet å undersøke om SØS har en direkte sammenheng med elevenes leseforståelse, eller om sammenhengen forsvinner når det blir kontrollert for ordforråd eller avkoding. I følge lesemodellen "The simple view of reading" består leseforståelse av de to komponentene ordforråd og avkoding, og en kan derfor tenke seg at den sammenhengen SØS har med leseforståelse er mediert gjennom ordforråd og avkoding.

4. Kan forskjellen mellom gruppenes leseforståelse forklares gjennom komponentene avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status?

Det forventede resultatet er at forskjellene kan forklares ved elevgruppens ordforråd. Dette fordi ordforrådet ser ut til å gi størst variasjon i leseforståelsesresultater fra elever går i 3. klasse. Sammenhengen SØS kan se ut til å ha med leseforståelsen kan derfor være mediert gjennom elevenes ordforråd.

---

## 5. Metode

### 5.1 Design

Problemstillingene som ble presentert i det foregående kapittelet vil videre undersøkes empirisk hos majoritets- og minoritetsspråklige elever i 3. klasse. Studien har et ikke-eksperimentelt korrelasjonsdesign, der leseforståelse, avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status måles hos alle elevene. Måten variablene har blitt operasjonalisert på blir redegjort for under avsnitt 5.4. Resultatene vil fremstilles deskriptivt for deretter å analyseres ved bruk av korrelasjonsanalyser og ancova-analyse (analysis of covariance) for å kunne gi svar på problemstillingene.

### 5.2 Utvalget

Data i denne undersøkelsen er hentet fra resultatene på spørreskjemaer og testresultater fra undersøkelsen "Development of Text Comprehension in Young Children", som ledes av Arne Lervåg ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Dette er en større pågående longitudinell studie, hvor hovedhensikten er å se på mulige kognitive variabler som kan predikere leseforståelsesutvikling hos både majoritets- og minoritetsspråklige elever fra 1. til 6. klasse. Elever fra 23 skoler i Oslo sentrum og Oslo øst deltar i undersøkelsen. De minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen er fordelt på 22 av disse skolene. I det minoritetsspråklige utvalget var kriteriet for å kunne delta at elevene snakket urdu. Dette fordi den urdualende befolkningen er den største minoritetsgruppen i Oslo, og kan dermed bidra til å oppnå et stort antall deltagere. I det majoritetsspråklige utvalget måtte elevene være fra enspråklige, norsktalende familier. I samråd med veiledere Veslemøy Rydland og Arne Lervåg utformet jeg et spørreskjema. Deretter sendte jeg dette ut til alle deltagerens foreldre. Dette gjorde jeg i løpet av elevenes tredje skoleår. Alle resultatene jeg rapporterer fra er data fra forskningsprosjektets tredje testtidspunkt. Utvalget i forskningsprosjektet har totalt et utvalg på 288 elever hvorav 90 er urdualende elever. Samtykkeskjemaer har blitt utdelt til hele klasser på de ulike skolene, og alle elevene som leverte samtykkeerklæringen ble med i utvalget. Utvalget i masteroppgavens studie er alle de elevene hvor foreldrene har svart på spørreskjemaene. Jeg mottok svar fra 249 deltagere, hvorav 78 er

---

minoritetsspråklige. Størrelsen på utvalget er dermed relativt stort, noe som kan bidra til å øke statistisk validitet.

### 5.2.1 Sosiale forhold

De norsktalende elevene i studien går på samme skoler som de urdotalende elevene. Som nevnt ligger skolene i Oslo Øst, og en kan anta at de norskspråklige elevene kommer fra arbeider- eller middelklassefamilier. I 2004 var Oslo det fylket i Norge som hadde størst ulikhet når det gjaldt økonomiske forhold (Epland og Kirkeberg, 2010). Ulikhetene ser ut til å ha sammenheng med at befolkningen i hovedstaden er meget sammensatt med hensyn til utdanning og yrkesaktivitet. Spesielt fører det større antallet innvandrere og flyktninger til at det finnes store grupper med lav utdanning (ibid). I kapittel 3 tok jeg for meg Blom og Henriksens (2008) levekårsundersøkelse som viste at blant den norsk- pakistanske befolkningen i Norge har et flertall av kvinnene ikke fullført grunnskolen, i tillegg til at kvinnene ofte ser ut til å velge å stå utenfor arbeidslivet. Blant norsk- pakistanske menn har 12-13 prosent av dem ikke fullført grunnskole. Undersøkelsen viste i tillegg at det var en stor forskjell mellom den norsk- pakistanske medianinntekten og den norske medianinntekten. Resultatene fra min studies spørreskjema vil gi informasjon om sosioøkonomiske forhold knyttet til studiens utvalg.

## 5.3 Prosedyre

Elevene ble testet individuelt av norskspråklige masterstudenter. Testingen foregikk i elevenes skolelokaler. I forkant av testingen ble masterstudentene instruert i testmaterialet. Innsamlingen av data ble gjort i tre omganger på grunn av størrelsen på det totale testbatteriet i det større forskningsprosjektet. Hver testrunde tok mellom 40 og 70 minutter. Videre ble et spørreskjema utformet og sendt ut til alle de deltagende elevenes foreldre. Elevenes kode ble skrevet på hvert enkelt skjema for å kunne identifisere elevene ved registrering av data. Skjemaet hadde en svarfrist på en måned. Etter at svarfristen gikk ut startet jeg arbeidet med å ringe til de foreldrene som ikke hadde svart, med et tilbud om å gjennomføre spørreskjemaet over telefon. Det ble også tilsatt en urdotalende masterstudent som ringte til de urdotalende foreldrene. Resultatene fra spørreskjemaene inngår nå i Arne

---

Lervågs forskningsprosjekt. Til gjengjeld fikk jeg tilgang på data i form av tre ulike leserelaterte testresultater til de majoritets- og minoritetspråklige elevene i undersøkelsen.

## 5.4 Instrumenter

### 5.4.1 Leseforståelse

Leseforståelse ble målt ved bruk av testen Neale Analysis of Reading Ability II (NARA II; Neale, 1997). Elevene skal lese en serie historier høyt, med stigende vanskegrad og lengde. Til hver tekst følger det et illustrerende bilde fra fortellingen. Elevene får på forhånd beskjed om at de blir stilt spørsmål etter at teksten er lest opp. Administrator tar tiden på elevens lesing, registrerer antall feillesninger, og stiller spørsmål etter endt lesing for å måle elevens forståelse av teksten. Antall riktige svar på forståelsesspørsmålene er tatt med i datamaterialet. Feillesninger er ikke registrert.

### 5.4.2 Avkoding

Elevenes ferdigheter i avkoding ble målt med testen TOWRE- Test of Word Reading Efficiency (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1999). Testen måler hvor mange nonord elevene klarer å lese i løpet av 45 sekunder. Poengsummen regnes ut ved antall riktige leste nonord i løpet av disse sekundene. Elevene er testet med deltesten ”fonetisk avkoding” slik at elevenes kjennskap til ordbilder, som kan være avhengig av ordforrådet, ikke påvirker lesehastigheten. Elevene må da bruke fonologisk strategi for å avkode ordene. Dette gir et mer nøyaktig bilde på elevenes ferdigheter i bokstav-lyd-avkodingen.

### 5.4.3 Ordforråd

Elevenes ordforråd ble målt med Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 1997). Dette er en test som skal måle reseptivt ordforråd eller breddeordforråd. Versjonen som er brukt i studien er oversatt til norsk av Astrid Heen Wold ved Psykologisk Institutt i Oslo, og er videre modifisert av Arne Lervåg. Testen gjennomføres ved at testadministrator viser elevene en side med fire bilder. Eleven skal peke på det bildet som passer til det ordet testadministrator sier. Det gis ett poeng for hvert riktig svar. Testen er delt opp i blokker på

---

tolv oppgaver i hver blokk og inneholder i alt 144 ord. Testen skal avbrytes når elevene har fire eller færre poeng i en blokk.

#### 5.4.4 Sosioøkonomisk status

For å få informasjon om foreldrenes jobbsituasjon og utdanningsnivå har kvantitativ metode blitt brukt i form av spørreskjema (vedlagt).

For å måle sosioøkonomisk status (SØS) ble det utformet et spørreskjema for de norsktalende foreldrene og et for de urdotalende foreldrene, og disse sendte jeg deretter hjem til alle foreldrene. I noen undersøkelser av familiens SØS, blant annet PISA undersøkelsen, er det elevene selv som har gitt informasjon om utdanningsnivået og arbeidet til foreldrene. Ved å sende spørreskjema direkte til foreldrene ga dette trolig muligheten til å få mer presis informasjon om deres SØS. De urdotalende foreldrene ble stilt de samme spørsmålene som de norsktalende foreldrene, men de fikk tilsendt en oversatt versjon av spørreskjemaet. Dette ble gjort for å øke svarprosenten. Det ble sendt et informasjonsskriv sammen med spørreskjemaene hvor det ble opplyst om at deltakelse i prosjektet var frivillig, at innsamlet data ville bli behandlet konfidensielt, og at materialet ville bli anonymiserert. I tillegg opplyste brevet om at de ville bli kontakt med et tilbud om å gjennomføre spørreskjemaet over telefon, dersom vi ikke mottok spørreskjemaene innen fristen.

Gjennom spørreskjemaet fikk jeg informasjon om hvorvidt foreldrene var i arbeid eller ikke og hvor høy utdanning de hadde. Denne informasjonen ble brukt som mål på SØS. Spørreskjemaet inneholdt ikke spørsmål om inntekt. Dette til dels fordi det kunne føre til at flere i utvalget ikke ønsket å svare på spørreskjemaet, og dels fordi man ikke nødvendigvis trenger denne informasjonen for å kunne si noe om personers SØS (Hoff et al., 2002). I spørsmålet om foreldrenes utdanning kunne foreldrene velge blant seks alternativer. Det ene alternativet ble i videre analyser utelatt fordi svært få av foreldrene krysset av på dette. Alternativet dreide seg om foreldrene deltok på kurs eller andre opplæringstilbud. I videre analyser var det derfor fem alternativer som ble tatt med. I registreringen i SPSS ble det satt en skala fra 1 til 5 med hensyn til hvor høy utdanning foreldrene krysset av at de hadde. Foreldrenes arbeidsdeltagelse ble målt på en skala fra 1-2 i SPSS, og omhandlet foreldrenes svar på om de var i arbeid eller ikke. I spørreskjemaet kunne foreldrene også krysse av om

hvorvidt de var i en hel- eller deltidsstilling, men dette ble utelatt i videre analyser, da disse variablene viste seg å ikke gi noe utslag.

Jeg fikk svar på spørreskjemaene fra 249 foreldre, hvorav 78 var urdualende. Det var i utgangspunktet færre svar, men svarprosenten økte etter at de majoritetsspråklige foreldrene fikk en oppfølgingssamtale på telefon om spørreskjemaet, og dermed muligheten til å svare på spørsmålene direkte. Det ble i tillegg ansatt en urdualende assistent som hadde som oppgave å ringe til de minoritetsspråklige foreldrene for å få svar på spørreskjemaene over telefon. Dette økte også svarprosenten.

Grunnen til at det er færre svar sammenlignet med det originale utvalget er blant annet fordi noen elever hadde flyttet og fordi noen foreldre ikke ønsket å svare.

## 6. Resultater

Problemstillingene i denne studien ble undersøkt ved å analysere resultatene på testene og resultatene på foreldrenes sosioøkonomisk status (SØS). Først ble gjennomsnittsskårene for resultatene undersøkt, både når det gjaldt testresultater og resultater fra spørreskjemaene. Det ble foretatt en t-test av gjennomsnittene for den majoritets- og minoritetspråklige gruppens testresultater og av foreldrenes utdannelsesvariabler. Med hensyn til foreldrenes arbeidsdeltagelse har krysstabell og Cramer`s V blitt benyttet fordi variablene ”far i arbeid” og ”mor i arbeid” er målt i nominalskala, til forskjell fra variablene som viser foreldrenes utdanning, som er målt i intervallskala. Videre ble korrelasjonene mellom de ulike variablene for begge gruppene undersøkt. På grunnlag av dette ble det foretatt partiell korrelasjonsanalyse og ancova- analyse (analysis of covariance).



## 6.1 Er det forskjeller mellom den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen når det gjelder leseforståelse, avkoding, ordforråd og SØS?

Deskriptive resultater og t-test er vist i tabell 1 ved gjennomsnitt, standardavvik, minimum/maximum verdier, p-verdi (signifikansnivå), t-verdi og Cohen`s D for testresultatene til den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen. Deskriptiv statistikk gir oss muligheten til å beskrive forskjellene mellom gruppene ved å se på deltageres gjennomsnittsresultater. T-testen viser at det norsktalende utvalget har signifikant bedre ordforråds- og leseforståelsesresultater enn det urduspråklige utvalget. Det er ingen signifikant forskjell mellom elevgruppenes avkodingsresultater.

Tabell 1

Gjennomsnitt, standardavvik, minimum-maximum verdier, P-verdi, t-verdi og Cohen`s D for den norsktalende og den urdualende gruppen.

Variabel	Språk	N	Gj.snitt	Standard-avvik	min-max	P-verdi	T-verdi	Cohen`s D
Leseforståelse (Nara)	Norsk	160	18,01	6,9	0-35	<0,01	-9,36	-1,33
	Urdu	73	9,8	4,56	0-22			
Avkoding (TOWRE)	Norsk	160	28,99	12,04	5-63	0,37	1,55	.22
	Urdu	73	31,57	11,28	2-57			
Ordforråd (PPVT)	Norsk	160	113,98	13,05	61-136	<0,01	-16,10	-2,28
	Urdu	73	80,53	17,82	51-114			

Deskriptive resultater og T-test er vist i tabell 2 ved gjennomsnitt, standardavvik, minimum/maximum verdier, P-verdi, T-verdi og Cohen`s D for resultater som viser utdannelsesnivå hos den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen. Tabellens p-verdi viser at de norsktalende mødrene har signifikant høyere utdanning enn de urdotalende mødrene.

Tabell 2

Gjennomsnitt, standardavvik, minimum-maximum verdier, P-verdi, t-verdi og Cohen`s D for den norsktalende og den urdotalende gruppen.

Variabel	Språk	N	Gj.snitt	Standard- avvik	min-max	P- verdi	T-verdi	Cohen`s D
Fars utdanning	Norsk	164	3,67	0,84	0-5	0,27	-3,54	-.50
	Urdu	73	3,21	1,07	0-5			
Mors utdanning	Norsk	170	3,82	0,77	0-5	<0,01	-7,15	-1.00
	Urdu	75	2,89	1,23	0-5			

Tabell 3 viser frekvensen for hvor mange av foreldrene som har svart at de er i arbeid eller ikke. Cramer`s V test har blitt foretatt for å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes arbeidsforhold.

Tabell 3

Krysstabell for de majoritets- og minoritetsspråklige mødrenes arbeidsdeltagelse

Språk	Mor		Far	
	I arbeid	Ikke i arbeid	I arbeid	Ikke i arbeid
Norsk	155	15	156	6
Urdu	46	32	70	7

Urdutalende, N=78  
Norsktalende N= 175

Cramer`s V viser at det er signifikant flere norsktalende mødre i arbeid, sammenlignet med det urdotalende utvalget (*Cramer`s V=.54, P=.00*). Videre viser resultatene at det ikke er en signifikant forskjell mellom de norsk- og urdotalende fedrenes arbeidsdeltagelse (*Cramer`s V=.11, P=.12*).

## 6.2 Korrelerer SØS med de to gruppenes leseforståelse, ordforråd og avkoding?

Korrelasjonsanalyse er benyttet for å beskrive styrken av det lineære forholdet mellom variablene (Pallant, 2001). Tabell 4 viser korrelasjoner mellom ordforråd (PPVT), leseforståelse (NARA), ordavkoding (TOWRE), fars utdanning, mors utdanning, fars arbeidsdeltagelse og mors arbeidsdeltagelse for det urdotalende utvalget.

Korrelasjonsmatrise viser at det er en signifikant korrelasjon mellom elevenes ordforråd og leseforståelse. Det er også en signifikant korrelasjon mellom elevenes avkoding og leseforståelse. Når det gjelder SØS viser resultatene en signifikant korrelasjon mellom begge

foreldrenes utdanning og elevenes ordforråd. Det er også en signifikant korrelasjon mellom mors arbeidsdeltagelse og elevenes ordforråd. Videre viser matrisen en signifikant korrelasjon mellom fars utdanning og elevenes leseforståelse, og en signifikant korrelasjon mellom fars utdanning og elevenes ordavkodning. Det er også en signifikant korrelasjon mellom mors utdanning og elevenes ordavkodning. Korrelasjonsverdiene for matrisen spenner fra .26 til .57.

Tabell 4

Korrelasjoner mellom ordforråd (PPVT), leseforståelse (NARA), ordavkodning (TOWRE), fars utdanning, mors utdanning, fars arbeidsdeltagelse og mors arbeidsdeltagelse i det urdotalende utvalget (N=78).

Variabel	1	2	3	4	5	6
1 PPVT Ordforråd						
2 NARA Leseforståelse	.57**					
3 TOWRE Ordavkodning	.26*	.34**				
4 Fars utdanning	.26*	.30*	.33**			
5 Mors utdanning	.26*	.16	.26*	.51**		
6 Far i arbeid	.07	.08	.06	.30*	.21	
7 Mor i arbeid	.30*	.12	.10	.19	.21	.02

\*\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå.

\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå.

Tabell 5 viser korrelasjoner mellom ordforråd (PPVT), leseforståelse (NARA), ordavkodning (TOWRE), foreldrenes utdanning og arbeidsdeltagelse hos det norsktalende utvalget. Korrelasjonsmatrisen viser en signifikant korrelasjon mellom elevenes ordforråd og leseforståelse. Det er også en signifikant korrelasjon mellom elevenes leseforståelse og avkodning. Når det gjelder SØS viser korrelasjonsmatrisen en signifikant korrelasjon mellom foreldrenes utdanning og elevenes ordforråd, i tillegg til en signifikant korrelasjon mellom fars arbeidsdeltagelse og elevenes ordforråd. Videre viser matrisen en signifikant korrelasjon mellom mors utdanning og elevenes leseforståelse. Korrelasjonsverdiene for matrisen spenner fra .18 til .60.

Tabell 5

Korrelasjoner mellom ordforråd (PPVT), leseforståelse (NARA), ordavkodning (TOWRE), fars utdanning, mors utdanning, fars arbeidsdeltagelse og mors arbeidsdeltagelse i det norsktalende utvalget (N=171).

Variabel	1	2	3	4	5	6
1 PPVT Ordforråd						
2 NARA Leseforståelse	.55**					
3 TOWRE Ordavkodning	.10	.60**				
4 Fars utdanning	.35**	.11	.02			
5 Mors utdanning	.21**	.19*	.08	.43**		
6 Far i arbeid	.18*	.14	.10	.15	.08	
7 Mor i arbeid	.01	.06	.06	.10	.20**	.06

\*\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.01 nivå

\* . Korrelasjonen er signifikant på 0.05 nivå

---

### 6.3 Korrelerer SØS med leseforståelse når en kontrollerer for avkoding og ordforråd?

For å besvare problemstillingen benyttes partiell korrelasjonsanalyse. Denne analysen er en utvidelse av Pearson korrelasjon. Analysen brukes til å kontrollere for de mulige påvirkningene andre variabler har på en korrelasjon mellom to variabler. Partiell korrelasjon utelukker effekten av de andre variablene, noe som gir et mer eksakt bilde av forholdet mellom to variabler (Pallant, 2001). Analysen kan derfor brukes for å undersøke om de signifikante korrelasjonene som ble vist i tabell 4 og 5 er i direkte samvariasjon med hverandre eller om de påvirkes gjennom ordforråd og avkoding. For det urdotalende utvalget viser analysen at den signifikante korrelasjonen mellom fars utdanning og leseforståelse forsvinner, etter at variabelen ordforråd er kontrollert for ( $r=.19$ ). Videre viser analysen for det urdotalende utvalget at den signifikante korrelasjonen mellom fars utdanning og leseforståelse forsvinner, etter at variabelen avkoding er kontrollert for ( $r=.20$ ).

For det norsktalende utvalget viser analysen at den signifikante korrelasjonen mellom mors utdanning og elevenes leseforståelse forsvinner etter at det er kontrollert for elevenes ordforråd ( $r=.17$ ). Videre viser analysen at den signifikante korrelasjonen mellom mors utdanning og elevenes leseforståelse forsvinner, etter at det er kontrollert for elevenes ordavkoding ( $r=.08$ ).

Det samlede resultatet indikerer dermed at det ikke ser ut til å være en direkte samvariasjon mellom SØS og leseforståelse, verken for det urdotalende- eller norsktalende utvalget. Innflytelsen SØS kan ha på leseforståelsen ser ut til å være mediert gjennom ordforråd og avkoding.

### 6.4 Kan forskjellen mellom gruppene leseforståelse forklares gjennom komponentene avkoding, ordforråd og SØS?

Ancova-analyse (analysis of covariance) ble gjennomført for å se på om de signifikante forskjellene mellom de to gruppene leseforståelse (se tabell 1) kan forklares gjennom gruppene ordforråd og sosioøkonomisk status (SØS). Avkoding vil ikke undersøkes her, da

---

det ikke ble funnet en signifikant forskjell i avkodningsresultatene mellom det minoritets- og majoritetsspråklige utvalget. Ancova- analysen tillater oss å undersøke forskjeller mellom gruppene mens vi kontrollerer for tilleggsvariabler (Pallant, 2001). Resultatene av analysen viser at det fortsatt er signifikant forskjell mellom resultatene på de to gruppenes leseforståelse når en forsøker å forklare forskjellen gjennom mors utdanning og mors arbeidsdeltakelse, ( $F(1, 229)=39,99, P=.00$ ). Gjennomsnittet for urdugruppens leseforståelse etter å ha kontrollert for SØS er 10,83 (*St avvik .85*), og gjennomsnittet for den norskspråklige gruppens leseforståelse blir da 17,68 (*St avvik .53*).

Resultatene viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de to gruppenes leseforståelse når en kontrollerer for ordforrådet ( $F(1, 232)=0,44$ ). Det estimerte gjennomsnittet for gruppenes leseforståelse etter å ha kontrollert for ordforrådet er henholdsvis 14,99 (*St avvik .83*) for den urduspråklige gruppa, og 15.72 (*St avvik .49*) for den norskspråklige gruppa.

Resultatene indikerer at variasjonen i de to elevgruppenes leseforståelse ser ut til å kunne forklares gjennom elevenes ordforrådsferdigheter, og ikke gjennom SØS.

---

## 7. Tolkning og drøftning av resultatene

### 7.1 Sammenligning av gjennomsnitt for det majoritets- og minoritetsspråklige utvalget

#### **Problemstilling 1: Er det forskjeller mellom den majoritets- og minoritetsspråklige gruppen når det gjelder leseforståelse, avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status?**

##### *Leseforståelse*

Resultatene i denne studien viser at det er signifikante forskjeller mellom de to gruppens leseforståelse (tabell 1). Det majoritetsspråklige utvalget har et betydelig bedre leseforståelsesresultat sammenlignet med de minoritetsspråklige elevene. Resultatet samsvarer med tendensen i forskningslitteraturen jeg har tatt for meg (Proctor et al., 2005; Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010). Likevel ser det ut til at lesemodellen ”The simple view of reading” kan være et relevant grunnlag for å forklare minoritetsspråklige elevers leseforståelsesutvikling. Modellen kan ikke benyttes til å forklare hvorfor minoritetsspråklige elever ofte har lav leseforståelse, men den kan trolig benyttes til å forklare at avkoding og språkforståelse utgjør uavhengige bidrag til både majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelsesutvikling.

##### *Avkoding*

Som forventet viser studiens resultater ingen signifikant forskjell mellom gruppene når det gjelder avkodingsresultatene. Dette stemmer overens med studier som har vist at minoritetsspråklige elever ofte mestrer avkoding like godt som majoritetsspråklige elever (Proctor, et.al., 2005; Droop & Verhoeven, 2003; Mumtaz & Humphreys, 2001; Lervåg & Aukrust, 2010; Thurmann-Moe, 2003). Årsaken til dette kan muligens knyttes til studier som har vist at minoritetsspråklige elever kan ha en fordel i å utnytte sine metaspråklige ferdigheter når de avkoder (Bialystok et al., 2003). Elevene i denne studiens utvalg er i begynnerfasen av leseutviklingen, og det er nettopp i løpet av denne fasen det hevdes at de minoritetsspråklige elevene har et best mulig utbytte av metaspråklige ferdigheter. Bialystok et al. (2003) har imidlertid kommet frem til de forskjellene som finnes mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevers metaspråklige evner er svært små. I undersøkelsen til Mumtaz og Humphreys (2001) viste resultatene at de minoritetsspråklige elevene oppnådde høyere skåre



---

enn majoritetsspråklige elever på avkoding av nonord og regulære ord. Studien viser lignende resultater ved at de minoritetsspråklige elevene skårer noe bedre gjennomsnittelig på avkoding av nonord enn de majoritetsspråklige, men forskjellen er imidlertid svært liten, og resultatet må tolkes med forsiktighet. I tillegg bør det nevnes at den norske ortografien har høy overensstemmelse mellom lyd og skrift og at det å være tospråklig ikke nødvendigvis er en ulempe når elever skal lære å avkode på norsk.

Resultatet viser at de minoritetsspråklige elevenes svake leseforståelsesresultater ikke kan knyttes svake avkodingsferdigheter.

### *Ordforråd*

Resultatene i min studie viser at de minoritetsspråklige elevene har betydelig svakere ordforrådsresultat sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene. Et svakt ordforråd kan føre til at de minoritetsspråklige elevene vil ha vansker med å hente ut meningen i det de leser. Et adekvat ordforråd ser ut til å være en forutsetning for god leseforståelse. Som lesemodellen ”The simple view of reading” har vist krever leseforståelse god språkforståelse, og det fremstår derfor ikke som uventet at de minoritetsspråklige elevene skårer svakere enn de majoritetsspråklige både på tester som måler leseforståelse og ordforråd. Resultatene stemmer også overens med studier som har vist at minoritetsspråklige elever ofte har svakere ordforrådsresultater enn majoritetsspråklige elever (Droop & Verhoven, 2003; Proctor et al., 2005; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009; Lervåg & Aukrust, 2010).

### *Sosioøkonomisk status*

Resultatene viser at de majoritetsspråklige mødrene har betydelig høyere utdanning enn de minoritetsspråklige mødrene (se tabell 2). Det er også betydelig flere mødre som deltar i arbeidslivet. Dette samsvarer med resultater fra PISA-undersøkelsen (Hvistendahl & Roe, 2004) og undersøkelsen ”Levekår blant innvandrere i Norge” (Blom & Henriksen, 2008). Vider viser resultatet at det ikke er store forskjeller mellom de majoritets- og minoritetsspråklige fedrenes utdanningsnivå. Dette resultatet samsvarer også med PISA-undersøkelsen. Det er heller ikke store forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige fedrenes arbeidsdeltagelse.

Det fremstår ikke som uventet at det er færre minoritetsspråklige mødre som er ute i arbeid, ettersom de også har lavere utdanning. Levekårsundersøkelsen har funnet at 60 prosent av de pakistanske mødrene ikke hadde fullført grunnskoleutdanning, og det kan dermed være grunn til å tro at det kan være vanskelig for dem å få seg jobb. Samtidig kan en annen forklaringsfaktor være at det kulturelt sett trolig er mer vanlig blant pakistanske mødre å velge å være hjemmeværende. Dette indikerer også levekårsundersøkelsen.

## 7.2 Korrelasjoner

### **Problemstilling 2: Korrelerer SØS med de to gruppens leseforståelse, ordforråd og avkoding?**

Resultatene i denne problemstillingen skal tolkes med forsiktighet da korrelasjoner ikke er ensbetydende med kausalitet (Hvistendahl & Roe, 2004). Ved å se på korrelasjonsverdiene i matrisene for begge utvalgene, er det interessant å se at disse er relativt like med hensyn til styrke. Korrelasjonsverdiene for det minoritets- og majoritetsspråklige utvalget, når det gjelder leseforståelse, avkoding, ordforråd og SØS, spenner fra henholdsvis .26 til .33 og .18 til .35.

Først må det bemerkes at resultatene i korrelasjonsmatrisen (tabell 4) ser ut til å kunne knyttes til lesemodellen "The simple view of reading". Dette ved at det er en positiv sammenheng mellom både de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes ordforråd og leseforståelse. I tillegg er det en positiv sammenheng mellom elevenes avkoding og leseforståelse. I følge lesemodellen "The simple view of reading" er det en sterk sammenheng mellom resultater i leseforståelse på den ene siden og ferdigheter i avkoding og ordforråd på den andre (Hoover & Gough, 1990). Resultatet kan trolig også knyttes til resultatene til Proctor et al (2005), som har funnet at lesemodellen kan benyttes som et grunnlag for å forstå både majoritets- og minoritetsspråkliges leseforståelsesutvikling.

### ***Leseforståelse og SØS***

Resultatene viser at det er en tilsynelatende sammenheng mellom de minoritetsspråklige fedrenes utdanningsnivå og elevenes leseforståelsesresultater. Resultatet samsvarer med PISA-undersøkelsen. Den viste at de minoritetsspråklige fedrenes utdanning korrelerte signifikant med de minoritetsspråklige elevenes leseforståelsesresultater (Hvistendahl og Roe, 2004). I tillegg samsvarer resultatet med undersøkelsen til Connor (1983 i Lesaux et al.,

---

2006). Undersøkelsen viste at foreldrenes utdanning hadde en sammenheng med minoritetsspråklige elevers leseforståelsesresultater. Videre viser resultatene at de majoritetsspråklige mødrenes utdanning ser ut til å ha en sammenheng med elevenes leseforståelsesresultater. Hvistendahl og Roe (2004) og Droop og Verhoeven (2003) har også funnet sammenhenger mellom majoritetsspråklige elevers SØS og leseforståelsesresultater i sine undersøkelser.

### *Avkoding og SØS*

Når det gjelder det minoritetsspråklige utvalget ser det ut til å være en sammenheng mellom elevenes avkodingsresultater og både mors og fars utdanning. Fernádes og Nielsen (1986) fant også en signifikant sammenheng mellom minoritetsspråklige elevers leseferdigheter og SØS. Droop og Verhoeven (2003) fant imidlertid at de minoritetsspråklige elevene med lav SØS presterte på samme nivå som de majoritetsspråklige elevene med høy SØS når det gjaldt korte og enkle ord. Resultatet kan dermed gi inntrykk av at SØS ikke har en stor sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes avkodingsferdigheter. Slik sett samsvarer ikke resultatene med min studie. Det må imidlertid bli tatt i betraktning at korrelasjonskoeffisienten for resultatene er moderat og at avkodingsresultatene er et mål på elevenes evne til å lese nonord.

Studiens resultater viser ingen sammenhenger mellom de majoritetsspråklige foreldrenes SØS og elevenes avkodingsferdigheter. Resultatet ser ut til å være i samsvar med resultatene til Chall et al. (1990). Disse viste at de majoritetsspråklige elevene med lav SØS, i løpet av 3. klasse, skåret på nivå med klassetrinnet på tester som målte ordavkoding og staving. Trolig kan resultater som disse gi grunnlag til å drøfte om utviklingen av avkodingsferdigheter kan ha en større sammenheng med skolens formelle leseopplæring, slik Van Steensel (2006) synes å antyde.

### *Ordforråd og SØS*

De minoritetsspråklige elevenes ordforråd ser ut til å ha en sammenheng med fars utdanning, mors utdanning og mors arbeidsdeltakelse. Resultatet samsvarer med undersøkelsen til Fernádes og Nielsen (1986), som fant at det var en sammenheng mellom de minoritetsspråklige elevenes SØS og andrespråklig ordforråd. I tillegg har Berry et al (2006) funnet at minoritetsspråklige ungdommer som har foreldre med høyere SØS, basert på

---

foreldrenes utdanning, kan ha bedre andrespråklige ferdigheter enn minoritetsspråklige ungdommer med lav SØS. Dette kan si noe om betydning av SØS for minoritetsspråklige elevers andrespråklige ordforråd. Et interessant funn kan være at mors arbeidsdeltagelse ser ut til å ha en sammenheng med de minoritetsspråklige elevenes norske ordforråd. Dette med tanke på at resultatet muligens kan knyttes til at mødre som er i arbeid kan ha flere erfaringer med det norske språket, som igjen fører til at elevene også får flere norskspråklige erfaringer. Minoritetsspråklige mødre som deltar i det norske arbeidslivet har derfor trolig en større mulighet til å bidra positivt til barnas andrespråklige ordforrådsutvikling. Resultatene viser imidlertid at denne signifikante korrelasjonen er moderat, og resultatet må derfor tolkes med forsiktighet. Likevel kan resultatene gi indikasjoner på at minoritetsspråklige foreldres SØS kan være knyttet til elevenes andrespråklige ordforråd, og da muligens også til andrespråklige erfaringer hjemme. Det må imidlertid bemerkes at det er en kompleksitet i forholdet mellom de minoritetsspråklige elevenes ordforråd og årsaken til at dette kan ha en sammenheng med foreldrenes SØS. Minoritetsspråklige elever utvikler et ordforråd på to ulike språk. Morsmålet er derfor noe unikt for disse elevene. En skal derfor være forsiktig med å tilskrive de samme forklaringene på hvorfor SØS har en sammenheng med majoritetsspråklige elevers ordforråd til majoritetsspråklige elever.

Resultatene viser videre at de majoritetsspråklige elevenes ordforrådsresultater har en sammenheng med foreldrenes utdanning og fedrenes arbeidsdeltagelse. Dette kan trolig knyttes til de språklige erfaringene elevene har fått hjemme (Hart & Risley, 1995; Chall et al., 1990; Pan et. al., 2005). Hoff (Hoff & Tian, 2005) anser mødrenes SØS sammenheng med elevers ordforråd som betydningsfull. Dette samsvarer ikke helt med min studies resultater. Fars SØS ser også ut til å ha betydning. Korrelasjonene samsvarer imidlertid med resultatene til Hoff (Hoff & Tian, 2005) med hensyn til at mors utdanning har en sammenheng med elevenes ordforråd. Trolig kan mødrenes betydning knyttes til at mødre er mer sammen med barna, spesielt i løpet av spedbarnsalderen. De første tre årene av barns liv kan være kritiske med tanke på at ordforrådsforskjeller mellom barn dannes allerede de første leveårene. Chall et al. (1990) fant ikke en sammenheng mellom majoritetsspråklige elever med lav SØS og ordforråd før elevene gikk i 4. klasse. Forfatterne hevder at elever med lav SØS kan mestre ordforrådet som de møter på de første årene på skolen. Etter hvert vil vanskene bli tydeligere ettersom forfatterne hevder at elever med lav SØS har et begrenset ordforråd i forhold til mindre vanlige, mer akademiske ord og ord som blir lært på skolen. Dermed har de ikke gode nok ordforrådsferdigheter til å kunne mestre å lese og

forstå skolebøker, i like stor grad som elever med høyere SØS. Muligens kan derfor sammenhengen mellom majoritetsspråklige elevers SØS og ordforråd bli tydeligere jo eldre de blir, da de majoritetsspråklige elevene med høyere SØS kan ha et ordforråd som er mer nærliggende det språket som anvendes på skolen.

### **Problemstilling 3: Korrelerer SØS med leseforståelse når en kontrollerer for avkoding og ordforråd?**

Resultatene av den partielle korrelasjonsanalysen viser at når det kontrolleres for elevenes resultater i avkoding og ordforråd, forsvinner sammenhengen mellom SØS og leseforståelse, for både det minoritets- og majoritetsspråklige utvalget. Mine data indikerer dermed at det ikke ser ut til å være en direkte sammenheng mellom SØS og leseforståelse for disse elevgruppene. Flere av resultatene i undersøkelsene i kapittel 3, viste sammenhenger mellom SØS og leseforståelse (Hvistendahl & Roe, 2004; Droop & Verhoeven, 2003; Connor, 1983 i Lesaux et al., 1006). Årsaken til at disse nevnte studiene finner at majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelse ser ut til å ha en direkte sammenheng med SØS, kan trolig forklares med at SØS har en sammenheng med elevenes avkoding og ordforråd. Som lesemodellen "The simple view of reading" viser, er leseforståelsen i hovedsak konstituert av komponentene avkoding og ordforråd. Det ser altså ut til at sammenhengen SØS har med leseforståelsen, er mediert gjennom ordforråd og avkoding.

## **7.3 Forklare forskjellene mellom gruppene**

### **Problemstilling 4: Kan forskjellen mellom gruppenes leseforståelse forklares gjennom komponentene avkoding, ordforråd og sosioøkonomisk status?**

Resultatene av ancova-analysen, beskrevet i kapittel 6, indikerer at variasjonen i de to elevgruppens leseforståelse ser ut til å kunne forklares gjennom elevenes ordforrådsferdigheter, og ikke gjennom SØS. Den betydning SØS har for elevers leseforståelse ser ut til å være mediert gjennom elevenes ordforråd, som belyst i problemstilling 3.

Studiens resultater stemmer overens med at elevers ordforrådsferdigheter ofte blir knyttet til majoritetsspråklige elevers svake leseforståelsesresultater, særlig fra 3. klassetrinn (Muter et al., 2004; Storch & Whitehurst, 2002). Årsaken til at dette er tydelig fra 3. klasse, er at etter

---

hvert som elever blir mer kompetente til å avkode ord vil den språklige forståelsen ha størst betydning for hvor god leseforståelse de har (Hoover & Gough, 1990). Elevene i min studie har altså nådd klassetrinnet hvor språkforståelsen ser ut til å ha en større betydning for leseforståelsen, og resultatet samsvarer dermed med andre studier. Effektiv avkodning er avgjørende for å frigjøre kapasitet til forståelse av teksten. Det kan se ut til at både de majoritets- og minoritetsspråklige elevene har adekvate avkodingsferdigheter, og at det i følge "The simple view of reading" anses som naturlig at leseforståelsesforskjellene kan knyttes til språkforståelsens del av leseforståelsen. Et flertall av studier forklarer også minoritetsspråklige elevers svake leseforståelse med et svakt andrespråklig ordforråd (Proctor et al., 2005; Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010; Garcia, 2003; Lervåg & Melby-Lervåg, 2009).

Ordforrådet er viktig for leseforståelsen fordi et godt ordforråd bidrar til forståelse av både muntlig og skriftlig språk, i tillegg til å fastholde informasjon fra tekst, og å kunne fortolke informasjonen. I og med at de minoritetsspråklige elevene ser ut til å ha adekvate avkodingsferdigheter er det en mulighet for at de mestrer å avkode et flertall ord, men at de ofte opplever å ikke forstå dem. Muter et al. (2004) har funnet at et svakt ordforråd kommer særlig til syne i løpet av 3. klasse hvor tekstene i større grad er knyttet til å lese for å lære, heller enn å lese for å øve på avkodingsferdigheter. I løpet av dette klassetrinnet må trolig elevene i større grad hente ut mening i tekstene de leser. En mulig årsak til at ordforrådet kan forklare forskjellene mellom gruppene er de minoritetsspråklige elevenes manglende erfaringer med andrespråket. Samtidig kan en av de mulige bakenforliggende årsakene til dette igjen, være de minoritetsspråklige elevenes SØS. Forskjellene mellom gruppenes leseforståelsesresultater kan altså knyttes til elevenes ordforrådsferdigheter, samtidig som elevenes ordforrådsferdigheter kan ha en sammenheng med SØS. Snow et al. (2001) antyder også at SØS forskjeller kan påvirke barns ordforrådsutvikling, som igjen kan forklare ulikheter i leseforståelsesresultater. Resultatene i min studie kan dermed trolig bidra til å understøtte en slik argumentasjon. Det at forskjeller i ordforrådsutviklingen ser ut til å kunne oppdages allerede de første leveårene til barn kan trolig styrke resultatet om at SØS kan ha en sammenheng med ordforrådet, for begge elevgruppene. En bør likevel være oppmerksom på at elevers arvede egenskaper kan ha en innvirkning på forskjeller i ordforråd, og muligens også forskjeller i SØS.

---

## 7.4 Oppsummering

Svarene på den første problemstillingen er som forventet. Det er betydelige forskjeller mellom de to elevgruppens leseforståelse og ordforråd. Det majoritetsspråklige norsktalende utvalget har betydelig bedre resultater på testene som måler disse ferdighetene. Studiens resultater viser at de minoritetsspråklige elevene skårer noe bedre på testen som måler avkodingsresultater. Det ser dermed ikke ut til å være en ulempe å være minoritetsspråklig med tanke på å lære avkodingsferdigheter. Muligens kan resultatet også knyttes til studier som har vist at minoritetsspråklige elever kan ha en fordel i å utnytte sine metaspråklige ferdigheter når de avkoder. Videre viser resultatene at de majoritetsspråklige mødrene har høyere utdanning og høyere arbeidsdeltagelse enn de minoritetsspråklige mødrene. Det er imidlertid ikke store forskjeller mellom fedrenes utdanning og arbeidsdeltagelse.

I den andre problemstillingen, som tok for seg korrelasjoner, viser resultatene at de minoritetsspråklige fedrenes utdanningsnivå ser ut til å ha en sammenheng med elevgruppas leseforståelse. Når det gjelder elevgruppas avkodingsresultater, ser dette ut til å ha en sammenheng med fars utdanning. Sammenhengen mellom SØS og minoritetsspråklige elevers avkodingsresultater ser ut til å variere i de studiene jeg har tatt for meg. Videre ser det ut til at de minoritetsspråklige elevenes ordforrådsresultater har en sammenheng med foreldrenes utdanning og mors arbeidsdeltakelse. Resultatene kan trolig gi indikasjoner på at minoritetsspråklige foreldres SØS kan være knyttet til elevenes andrespråklige ordforråd, og da muligens også erfaringer med andrespråket hjemme. Med henblikk på de majoritetsspråklige elevene ser det ut til å være en sammenheng mellom leseforståelsesresultatene og mødrenes utdanning. Videre ser det ut til at ordforrådsresultatene har en sammenheng med mødrenes og fedrenes utdanning i tillegg til fedrenes arbeidsdeltagelse. Sammenhengen mellom SØS-variabler og ordforråd er et resultat som kan bekrefte tendensen i forskningslitteraturen. Studien viser ingen sammenhenger mellom SØS og elevenes avkodingsferdigheter for denne elevgruppa. Dette kan bidra til å drøfte om elevers avkodingsutvikling har en større sammenheng med elevers formelle opplæring på skolen.

I den tredje problemstillingen viste resultatet at når det kontrolleres for elevgruppens resultater i avkoding og ordforråd, forsvinner sammenhengen mellom SØS og leseforståelse. Mine data indikerer dermed at det ikke ser ut til å være en direkte sammenheng mellom SØS

---

og leseforståelse. Årsaken til at studier finner at majoritets- og minoritetsspråklige elevers leseforståelse tilsynelatende har en sammenheng med SØS, kan muligens forklares med at SØS har en sammenheng med elevenes avkoding og ordforråd. Som lesemodellen ”The simple view of reading” viser, er leseforståelsen i hovedsak konstituert av komponentene avkoding og ordforråd.

I den fjerde problemstillingen fant jeg at forskjellene på resultatene mellom de to elevgruppens leseforståelse ser ut til å kunne forklares gjennom elevenes ordforrådsferdigheter, og ikke gjennom SØS. Når elever har nådd 3. klassesetrinn, ser det ut til at det nettopp er språkforståelsen som kan forklare forskjeller i leseforståelsesferdigheter. Ved å se på resultatene av de to siste problemstillingene tyder disse på at forskjellene mellom gruppenes leseforståelsesresultater kan knyttes til elevenes ordforrådsferdigheter, og at elevenes ordforrådsferdigheter kan ha en sammenheng med elevens SØS.

Majoritetsspråklige elevers svake ordforrådsresultater ser ofte ut til å kunne forklares med foreldrenes lave SØS. Studier har funnet at sammenhengen mellom SØS og forskjeller i ordforrådsutvikling er tydelige allerede i spedbarnsalderen, noe som knyttes til kvaliteter i samhandlingen foreldrene har med barna. De barna som har foreldre med høyere SØS begynner ofte på skolen med et ordforråd som er mer nærliggende ”skolens språk” enn de elevene med lav SØS. Med tanke på minoritetsspråklige elever er det trolig en kompleksitet i forholdet mellom de minoritetsspråklige elevenes ordforråd og årsaken til at dette har en sammenheng med foreldrenes SØS. Dette er noe forskningslitteraturen hittil ikke ser ut til å ha avdekket. Trolig får de minoritetsspråklige elevene som har foreldre med høyere SØS flere erfaringer med det norske språket, og utvikler et bedre norsk ordforråd, sammenlignet med minoritetsspråklige elever med lav SØS. Funnet om at minoritetsspråklige mødres arbeidsdeltagelse ser ut til å ha en positiv sammenheng med SØS kan muligens understøtte et slikt funn.

Resultatene ser ut til å kunne bekrefte tendensen i forskningslitteraturen som har vist at ordforrådet har stor betydning for minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Samtidig kan trolig en av årsakene til at det er så store forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige elevers ordforråd være knyttet til elevers ulik grad av SØS. En bør likevel være oppmerksom på at elevers arvede egenskaper kan ha en innvirkning på forskjeller i ordforråd, og muligens også forskjeller i SØS.



---

## 7.5 Begrensinger ved studien

Utvalget i undersøkelsen er begrenset til urduspråklige elever i 3. klasse i Oslo øst/sentrum. Resultatene kan ikke generaliseres til minoritetsspråklige elever som snakker andre språk eller til andre geografiske områder i Norge. Utvalget kan imidlertid trolig generaliseres til urduspråklige 3. klassinger i Oslo.

Det må videre tas visse forbehold rundt elevenes testresultater da elevenes ferdigheter i avkoding, ordforråd og leseforståelse er beskrevet ut i fra en type test for hver ferdighet. Testresultatene sier derfor noe om elevenes ferdigheter slik disse testene måler leseforståelse, ordforråd og avkoding, og kun noe om elevenes ferdigheter i løpet av 3. klasse. Som vist gjennom teorien er ferdighetene til elever ulike ettersom hvor i stadiet i leseutviklingen de er. Samtidig ser studiens testresultater ut til å være i overensstemmelse med andre studier jeg har tatt for meg. Gjennom oppgaven har ordforrådets betydning vært sentral, og en mulig begrensning i studien kan derfor være at det ble brukt testresultater som målte ordforrådets bredde og ikke et eget mål på ordforrådets dybde. Jeg har i tillegg ingen testresultater som viser de minoritetsspråklige elevenes ordforråd på morsmålet, og har derfor ikke fått et innblikk i hvilken sammenheng morsmålsferdigheter kan ha med resultatene jeg har funnet. Lervåg og Aukrust (2010) fant imidlertid i sin undersøkelse at det ikke var store sammenhenger mellom elevenes morsmålsferdigheter og leseforståelsesresultater.

Andre studier har, i tillegg til å undersøke SØS, undersøkt hvilke type leserelaterte erfaringer elever har hjemme. Dette er noe som har vist seg å ha sammenheng med elevers leseutvikling. En mulig ulempe ved å spørre slike spørsmål i et spørreskjema kan imidlertid være at foreldre svarer det de tror er det mest positive svaret, uten at det nødvendigvis stemmer med virkeligheten (Hoff et al., 2002). Bakken (2003) valgte i sin undersøkelse å ha med elevenes økonomi og tilgang på pc som to SØS- variabler. Det kan imidlertid drøftes hvor stor betydning det vil ha å undersøke slike forhold i Norge, som må sies å være et land med mindre materielle forskjeller enn land som USA.

I undersøkelsen har jeg heller ikke undersøkt hvorvidt de minoritetsspråklige elevene har gått i norsk barnehage, noe som kunne ha bidratt til å forklare hvorfor mødrenes arbeidsdeltakelse vises å ha en positiv sammenheng med ordforrådet. Minoritetsspråklige elever som har gått i norsk barnehage, kan trolig tenkes å ha bedre andrespråklig ordforråds-

og leseforståelsesresultater. Bakken (2003) fant i sin studie at de minoritetsspråklige elevene som hadde gått i barnehage utmerket seg med bedre karakterer enn de minoritetsspråklige elevene som ikke hadde gått i barnehage. Det kan være en mulighet for at de minoritetsspråklige foreldrenes SØS kan ha en sammenheng med elevens barnehagedeltakelse. I og med at det er signifikant færre minoritetsspråklige mødre i arbeid i denne studien, kan dette trolig være en forsiktig indikasjon på at flere av de minoritetsspråklige elevene ikke har gått i barnehage.

## 8. Avslutning og pedagogiske implikasjoner

Denne studien har kommet frem til at forskjellene i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse ser ut til å kunne forklares med variasjonen i elevenes ordforrådsferdigheter. I tillegg har studien kommet frem til at ordforrådsferdigheter kan ha en sammenheng med SØS for både minoritets- og majoritetsspråklige 3. klassinger. Trolig kan sammenhengen SØS har med elevenes ordforråd knyttes til de språklige erfaringer elevene har fått hjemme, helt fra spedbarnsalderen. Arvede egenskaper kan imidlertid også ha en innvirkning, både direkte på barns ordforråd, og muligens på SØS forskjeller. I de minoritetsspråklige elevenes tilfelle kan sammenhengen mellom SØS og ordforråd handle om å oppleve erfaringer med det norske språket hjemme, samtidig som det kan være knyttet til kvaliteter i de språklige erfaringene med morsmålet. Ordforrådet ser ut til å ha en relativ stabilitet fra førskolealder og fram mot voksen alder. Som nevnt innledningsvis står det i st.meld. nr. 16 at regjeringen ønsker at alle elever skal få samme muligheter i utdanningssystemet uavhengig av familiebakgrunn, og at skolen skal kunne klare å utjevne sosial ulikhet mellom elevene (st. mel. nr. 16, 2006-2007). Resultatene indikerer at et slikt mål ikke er nådd med hensyn til elevers leseforståelse. Dersom arv er årsaken til foreldres SØS, og SØS igjen kan ha sammenheng med elevers ordforrådsutvikling, kan det se ut til å være en stor oppgave for samfunnet å utjevne forskjeller i leseforståelsesresultater.

Et aktuelt spørsmål må likevel være hvilke pedagogiske tiltak som må igangsettes for at minoritetsspråklige elever skal ha muligheten til å oppnå adekvate leseforståelsesferdigheter. Et positivt funn i denne studien er at de minoritetsspråklige elevene har like gode avkodingsferdigheter som de majoritetsspråklige elevene. Resultatet er trolig en indikasjon på at begrensede andrespråklige ferdigheter ikke nødvendigvis er en hindring for tilegnelse av adekvate avkodingsferdigheter. Som studien viser er det de minoritetsspråklige elevenes vansker med den språklige delen ved leseforståelsen som bør være fokuset for pedagogiske tiltak.

Med tanke på at foreldres SØS kan føre til at forskjeller i ordforrådsferdigheter dannes allerede i spedbarnsalderen, kan barnhagen muligens være en arena hvor tiltak som kan styrke minoritetsspråklige elevers ordforråd igangsettes. På denne måten kan denne elevgruppa være bedre rustet til leseforståelsesopplæringen på skolen. Statistisk sentralbyrå (2010) har funnet at om lag 88 prosent av barn mellom 1-5 år i Norge gikk i barnehage i

---

2009, og at det har vært en jevn økning av andelen minoritetsspråklige barn de siste årene. Av alle barn med barnehageplass var 9 prosent av dem minoritetsspråklige ved utgangen av 2009, mens det tilsvarende tallet i 2005 var i overkant av 6 prosent. Om den samme økningen fortsetter vil det være interessant å se om dette i seg selv kan ha en innvirkning på de minoritetsspråklige elevenes ordforrådsutvikling, og deretter leseforståelsesresultater. Likevel kan det være nødvendig at barnehagene arbeider mer systematisk med fokus på å utvide de minoritetsspråklige elevenes ordforråd. Som min studie, i tillegg til levekårsundersøkelsen (Blom & Henriksen, 2008) har vist, står imidlertid flere av de pakistanske kvinnene utenfor arbeidsmarkedet og søker ikke arbeid, noe som kan indikere at flere minoritetsspråklige barn ikke går i barnehage. Slik det ser ut hittil hviler trolig det største ansvaret for minoritetsspråklige elevers ordforrådsutvikling på skolen.

Skolens ansvar for minoritetsspråklige elevers ordforråd kan fremstå som en stor oppgave ettersom ordforrådsforskjellene ser ut til å dannes tidlig i elevenes liv, i tillegg til å kunne være påvirket av foreldrenes SØS. Gaskins (2003) argumenterer imidlertid for at elever ikke nødvendigvis trenger å oppleve negative konsekvenser som en følge av sosioøkonomiske variabler. Forfatteren hevder at et av de beste tiltakene skolen kan igangsette er å ha et fokus på å lære elevene å bli selvbevisste med henblikk på hvordan de kan få støtte og hjelp, noe som blant annet innebærer å lære dem metoder for hvordan de kan finne informasjon om temaer eller ord de ikke forstår. Trolig kan opplæring av læringsstrategier som dette bidra til at elevene blir bevisst egen læring, og kan bidra til at de har en strategi for å lære seg ukjente ord de støter på i tekster og i muntlig opplæring. Dette kan antagelig heve elevenes leseforståelsesferdigheter. Proctor et al. (2005) viser til en studie hvor spansk- talende minoritetsspråklige elever gjennomgikk systematisk ordforrådstrening fra 4. til 5. klasse. Resultatene i etterkant viste at de minoritetsspråklige elevene presterte like godt eller bedre enn den engelske majoritetsspråklige kontrollgruppen på tester som målte både ordforråd og leseforståelse. Trolig kan en systematisk kartlegging av ord minoritetsspråklige elever synes å mangle, for deretter å lære elevene å bruke ordene på riktig måte, være et godt tiltak. Biemiller (2003) understreker at det er viktig å ha fokus på å utvikle elevers ordforråd i starten av leseopplæringen. Forfatteren nevner at et godt tiltak for lærerne kan være å lese høyt for elevene for så å forklare og lære dem 5-10 ord. Slike tiltak kan være like nyttig for majoritetsspråklige elevers leseforståelsesutvikling, og da særlig med tanke på elever med lav SØS.

Bakken (2007) hevder at det å sikre at minoritetsspråklige elever har kommunikasjon med majoritetsspråklige elever kan sørge for flere andrespråklige erfaringer. Dette vil også muligens øke elevenes ordforråd. Dersom kommunikasjonen med majoritetsspråklige elever blir knyttet til å snakke om tekster elevene har lest, kan dette bidra til å heve leseforståelsen til de minoritetsspråklige elevene. Trolig er det viktigste ved de pedagogiske tiltakene for elevene at de er systematiske og at effekten av dem kan måles. Tiltak og undervisningsmetoder som kan fremme andrespråklige ordforrådsferdigheter og leseforståelse hos minoritetsspråklige elever bør derfor undersøkes nærmere.

Det gjenstår å se hvorvidt Osloskolen kan mestre å tilrettelegge undervisningen for å heve leseforståelsesresultatene til minoritetsspråklige elever, og samtidig utjevne sosiale forskjeller mellom elever.

---

## Kildeliste

- Aukrust, V.G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport 15/03.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt*. NOVA Rapport 10/2007
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. og Vedder, P. (2006). *Immigrant youth in cultural transition. Acculturation, Identity, and adaptation across national contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E., Majumder, S. og Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, Vol 24, No 1, 27-44.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed if Children are to Read well. *Reading Psychology*, Vol 24, No 3, 323-335.
- Blom, S. og Henriksen, K. (2008). *Levekår blant innvandrere i Norge 2005/2006*. Rapporter 2008/5, Statistisk sentralbyrå.
- Bråten, I. (2007): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.
- Bråten, I., og Olaussen, B. S. (1999). *Strategisk læring: teori og pedagogisk anvendelse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Chall, J.S, Jacobs, V.A. og Baldwin, L.E. (1990). *The reading crisis. Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

---

Chiappe, P., Siegel, L. S. og Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, Vol 6, No 4, 369-400.

Davis- Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, Vol 19, No 2, 294–304.

Droop, M. og Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second- language learners. *Reading Research Quarterly*, Vol 38, No 1, 78-103.

Duncan, L. G. og Seymour P. H. K. (2000). Socio-economic differences in foundation-level literacy. *British Journal of Psychology*, Vol 91, No 2, 145-166.

Dunn, L. og Dunn, L. (1997). *The Peabody Picture Vocabulary Test- Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Epland, J. og Kirkeberg, M. I. (2010). Inntektsmobilitet mellom generasjoner: Går økonomiske levekår i arv? *Samfunnsspeilet*, NO 3. Statistisk sentralbyrå.

Fernández, R. M. og Nielsen F. (1986). Bilingualism and Hispanic scholastic achievement: Some baseline results. *Social Science Research*, Vol 15, No 1, 43-70

Garcia, G. E. (2003): The reading comprehension development and instruction of English-language learners. I A. P. Sweet og C. E. Snow: *Rethinking reading comprehension* (30-48) London: The Guilford Press.

Gaskins, I. W. (2003): Taking charge of reader, text, activity, and context variables. I A. P. Sweet og C. E. Snow: *Rethinking reading comprehension* (141-165). New York: The Guilford Press.

Goldenberg, C., Rueda, R. S. og August, D. (2006). Synthesis: Sociocultural contexts and literacy development. I D. August og T. Shanahan: *Developing literacy in second-language*

---

*learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (249-318). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gough, P. B., Hoover, W. A. og Peterson, C. L. (1996). Some observations on a Simple View of Reading. I C. Cornoldi og J. Oakhill: *Reading Comprehension Difficulties*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hagtvet, B. E. (2005): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hart, B. og Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Maryland: Paul H. Brooks Publishing Co.

Hoff, E. og Tian, C. (2005): Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*. Vol 38, No 4, 271-278.

Hoff, E., Laursen, B. og Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. I M. H. Bornstein: *Handbook of parenting* (231–252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Association.

Hoover og Gough (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, Vol 2, 127-160.

Hvistendahl, R. og Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 48, 307-318.

Høyen, T. og Lundberg, I. (2005): *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal.

Juels, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Psychology*, Vol 8, No 4, 437-447.

Keenan, J.M., Betjemann R.S., Wadsworth S.J., DeFries, J.C. og Olson, R.K. (2006). Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading*, Vol 29, No 1, 79–91.



---

Lervåg, A. og Aukrust, V. B. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol 51, NO 5, 612-620.

Lervåg, A. og Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årgang 93, 264-279.

Lesaux, N., Koda, K., Siegel, L. og Shanahan, T. (2006). Development of literacy. I D., August og T., Shanahan: *Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth (75-122)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lesaux, N. og Siegel, L.S. (2003) The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, Vol 39, No 6, 1005–1019.

Mumtaz, S. og Humphreys, G.W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of research in Reading*, Vol 24, No 2, 113-134.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. og Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence from a Longitudinal Study. *Journal of Developmental Psychology*, Vol 40, No 5, 665-681.

Neale, N.D. (1997). *Neale Analysis of Reading Ability – Second Revised British Edition (NARA II)*. Windsor, UK: NFER-Nelson.

Opheim, V., Grøgaard, J. og Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen*. NIFU STEP, rapport 34/2010.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 10 and 11)*. Open University Press, Buckingham.

Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D. og Snow, C.E. (2005). Maternal Correlates of Growth in Toddler Vocabulary Production in Low-Income Families. *Child Development*, Vol 76, No 4, 763-782.

Phillips, B.M. og Lonigan, C.J. (2005). Social correlates of emergent literacy. I M. J. Snowling og C. J. Hulme: *The Science of Reading: A Handbook* (173-187). Oxford: Blackwell Publishing.

Proctor, P. C., Carlo, M., August, D. og Snow, C. (2005). Native spanish-speaking children reading in English: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol 97, No 2, 246-256.

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program for reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, RAND education.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Royer, J.M. og Carlo, S.M. (1991). Transfer of comprehension skills from native to second language. *Journal of Reading*, Vol 34, No 6, 450-455.

Rydland, V. (2007): *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica Norge, Vol 1, Nr 1.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A Meta-analytic review of research 1990-2000. *Review of Educational Research*, Vol 75, No 3, 417-453.

Snow, C.E. og Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. I A. P. Sweet og C. E. Snow: *Rethinking reading comprehension* (1-11). New York: Guilford Press.

Snow, C. E., Tabors, P.O. og Dickinson, D.K. (2001). Language Development in the Preschool Years. I D.K Dickinson og P.O. Tabors. *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School* (1-25). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

---

Snowling, M. J. og Hulme, C. (2005): *The science of reading. A handbook*. Oxford: Blackwell

Statistikkområder. Barnehager. Endelige tall, 2009 (2010). *Flere minoritetsspråklige barn i barnehage*. Statistisk sentralbyrå. Webside:  
<http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/10/barnehager/main.html>

Storch, S. A. og Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, Vol 38, 934-947.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

Thurmann-Moe, A. C. (2003). Når alle ord blir non-ord. Om leseutvikling hos minoritetsspråklige elever. *Spesialpedagogikk* 06/2003.

Torgesen, J., Wagner, R., og Rachotte, C. (1999). *Test of Word-Reading Efficiency*. Austin, TX: PRO-ED.

Van Steensel, R. (2006) Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, Vol 29, No 4, 367–382.

Vellutino, F. R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet og C. E. Snow: *Rethinking reading comprehension* (51-81). New York: Guilford Press.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Opplandske Bokforlag.

---

**Foreldres skolegang/utdannelse**

Appendiks 1

**1- Skolegang**

	Fars skolegang	Mors skolegang
1-6 års skolegang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-9 års skolegang/ungdomsskole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10-12 års skolegang/videregående skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1-4 års universitet/høyskole utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 eller flere års universitet/høyskole utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre kurs eller opplæringstilbud/norskkurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Arbeid****2- Er mor i arbeid nå?**

- Ja, heltid
- Ja, deltid
- Nei, hjemmeværende

**3 - Er far i arbeid nå?**

- Ja, heltid
- Ja, deltid
- Nei, hjemmeværende