

Hva kjennetegner 2. kl assingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggings prøver?

En analyse

Andreas Bråthen



Masteroppgave i pedagogikk
Ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggingsprøver?

En analyse

Masteroppgave i pedagogikk
ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

Av Andreas Bråthen

Universitetet i Oslo
Vår 2011

© Forfatter: Andreas Bråthen

År: 2011

Tittel: Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik de blir kartlagt i nasjonale kartleggingsprøver?

Forfatter: Andreas Bråthen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Representeralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Tittel

Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik de blir kartlagt i nasjonale kartleggingsprøver? En analyse.

Bakgrunn og formål med oppgaven

I min masteroppgave ønsker jeg å se på sammenhengen mellom hva de nasjonale kartleggingsprøvene måler og hva teori sier er viktig for å tilegne seg gode leseferdigheter. I tillegg vil jeg se på elevenes resultater på disse prøvene og sammenligne hvordan minoritets- og majoritetspråklige skårer i forhold til hverandre. Spørsmålet blir om hvordan de nasjonale kartleggingsprøvene slik de er utformet i dag kan bidra til å øke elevens leseferdigheter. Kunnskapsløftet har et stort fokus på testing og kartlegging av elever, og media retter mye oppmerksomhet mot at den norske skolen er for dårlig. Dette er det ofte lærerne som får skylda for. Derfor er det interessant å se nærmere på om de pedagogiske kartleggingsverktøyene lærerne får er gode nok, og hvordan de kan benyttes til å fastslå hvilke pedagogiske tiltak de forskjellige elevene trenger.

Problemstilling

öHva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggingstester?ö

I tillegg har oppgaven følgende delproblemstillinger:

öHvilke sammenhenger finnes det mellom de ulike delferdighetene som kartlegges i disse kartleggingstestene?ö

öEr det noen forskjeller mellom delferdighetene til elever med norsk som førstespråk og elever fra språklige minoriteter?ö

Metode og materiale

For å løse disse problemstillingene har jeg studert teori som er relevant til leseferdigheter, i tillegg til teori om innlæring av andrespråk. Jeg har også utført en kvantitativ undersøkelse. I gjennomføringa av undersøkelsen har jeg benyttet avlagte nasjonale kartleggingsprøver i lesing for 2. trinn. Prøvene er laget av Utdanningsdirektoratet. Utvalget er 81 elever fra 2. trinn fordelt på to skoler. I analysen av datamaterialet har jeg brukt dataprogrammet Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS) 18ö. Resultatene er skrevet ut i form av frekvenstabeller. Undersøkelsen er deskriptiv, ikke-eksperimentell og består av et ikke-sannsynlighetsutvalg.

Resultater og konklusjon

Når det gjelder sammenhengen mellom hva teori sier om leseferdigheter og delferdighetene som måles i de nasjonale kartleggingsprøvene, så ser det ut til å være stor samsvar mellom disse. Som forventet får elever med norsk som førstespråk jevnt over noe bedre resultater enn elever fra språklige minoriteter når disse gruppene sammenlignes. Forskjellene ser ut til å være størst når det kommer til elevenes ordforråd. Teorien trekker fram ordforråd som spesielt viktig når det kommer til oppgaveløsning og muligheten for å forstå hva læreren sier, og det er også den ferdigheten som best kan predikere barnas leseforståelse og resultater når de kommer opp på høyere klassetrinn.

Elevenes resultater generelt slik de blir kartlagt er varierte. Det er en relativt stor andel elever som skårer lavt. I samsvar med teorien er de resultatene som gir mest grunn til bekymring der elevene har gjort feil som er ordforrådsrelaterte og/eller morfemrelaterte. Grunnen til mange av de svake resultatene kan allikevel skyldes tidsbegrensninga i kartleggingsprøvene heller enn feilene som gir grunn til bekymring. Derfor kan de generelle resultatene være misvisende, noe som gjør det vanskeligere å fastslå hvilke pedagogiske tiltak som elevene trenger.

Forord

Kjære oppgave. Du er kul, men vi kan ikke være bestevenner lenger. Det er på tide at våre veier skilles. Takk for den innsikt du har gitt meg underveis.

Takk til Kamil Øzerk, min veileder både på bachelor- og masteroppgaven. Din hjelp har gjort det mulig for meg å fullføre min mastergrad, og det setter jeg stor pris på.

Takk til studiegjengene, spesielt til gutta på DOL. Deres vennskap har vært avgjørende i tida mi som student.

En spesiell takk til deg, min kjære Ida, for at du er den du er. Du er min lille rev, men min store kjærighet.

Andreas Bråthen

Oslo ó juni 2011

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstillinger	1
1.3	Begrepsavklaring.....	2
1.4	Oppgavens struktur.....	3
1.5	Avgrensning	4
2	Minoritetspråklige i grunnskolen.....	6
3	Bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet	10
3.1	Språk og tidlig leseutvikling	10
3.2	Å bli en leser	12
3.2.1	Gjenkjennelse og foregripelse.....	12
3.2.2	Bokstavkunnskap	14
3.2.3	Kulturforskjeller.....	15
4	Ordforråd.....	16
4.1	Innlæring av språk	16
4.1.1	Hva er et ord?.....	16
4.1.2	Hva er et begrep?	17
4.2	Ordtekster.....	17
4.3	Ord og uttrykk	18
4.3.1	Ordforbindelser	18
4.3.2	Metaforiske uttrykk	19
4.3.3	Universelle og kulturelle uttrykk	20
4.4	Utvikling av ordforrådet	20
4.4.1	Kvalitativ utvikling av ordforrådet.....	21
4.4.2	Utviklingslinje for ords mening	22
4.4.3	Kvantitativ utvikling av ordforrådet.....	23
4.4.4	Ordforråd og ordlæring.....	24
4.4.5	Ordforråd i et andrespråksperspektiv	25
4.5	Forholdet mellom utvikling av første- og andrespråk	26
5	Setnings- og tekstforståelse.....	27
5.1	Sosiale forskjeller i skolen.....	27

5.2	Hva er lesing?.....	28
5.3	Leseutvikling.....	29
5.4	Leseforståelse.....	30
5.4.1	Betydninga av tidlige språklige ferdigheter.....	31
5.5	Leseforskning.....	33
5.5.1	Forskjellige skriftsystemer.....	33
5.5.2	Metodekritikk.....	34
5.5.3	Forskningsresultater	35
5.5.4	Syntaks og lesing.....	36
5.5.5	Trege, nøyaktige lesere.....	37
6	Forskningsmetode.....	39
6.1	Kildebruk	39
6.2	Undersøkelsen.....	41
6.2.1	Design.....	41
6.2.2	Instrument	42
6.2.3	Utvalg	43
6.2.4	Gjennomføring	44
6.3	Validitet og reliabilitet.....	45
6.3.1	Validitet	45
6.3.2	Reliabilitet.....	47
7	Resultater.....	49
7.1	Elevfordeling.....	49
7.2	Oppgavesettene	51
7.2.1	Oppgavesett A ó Bokstaver	51
7.2.2	Oppgavesett B ó Orddiktat	52
7.2.3	Oppgavesett C ó Bilde til ord.....	53
7.2.4	Oppgavesett D ó Orddeling	55
7.2.5	Oppgavesett E ó Setningsforståelse	57
7.2.6	Oppgavesett F ó Skriftlig instruksjon.....	60
7.2.7	Oppgavesett G - Tekstforståelse	61
8	Avslutning	63
8.1	Diskusjon	63
8.2	Oppsummering.....	67

Litteraturliste.....	69
Figur 1: Grunnleggende komponenter i en interaktiv utviklingsprosess for lesing (Frost, 2010 s. 12).	1
Figur 2: Forskjellige enheter i leseprosessen (Elbro, 1986 s. 57).	1
Figur 3: Oversikt over en typisk kvantitativ empirisk forskningsundersøkelse (Lund, 2002 s. 88).	1
Tabell 1: Resultater og nivå for oppgavesettene A og B i de nasjonale kartleggingsprøvene....	1
Tabell 2: Resultater og nivå for oppgavesettene C til G i de nasjonale kartleggingsprøvene. ...	1
Figur 4: Antall og prosentandel elever og førstespråk	1
Figur 5: Resultater ó bokstaver.	1
Figur 6: Resultater ó orddiktat.	1
Figur 7: Resultater ó bilde til ord.	1
Figur 8: Resultater ó orddeling.	1
Figur 9: Resultater ó setningsforståelse.	1
Figur 10: Resultater ó öbarna går i togetö.....	1
Figur 11: Resultater ó skriftlig instruksjon.	1
Figur 12: Resultater ó tekstforståelse.	1

1 Innledning

ö*For børnene, - de har jo mer kultur, de. Og flere fordringer til livet altså.*ö (Henrik Ibsen, fra stykket *John Gabriel Borkman*).

1.1 Bakgrunn

Oslo er en by med mange språklige minoriteter. Oslo er også min by. Språklige minoriteter har derfor alltid vært en del av hverdagen min. Da jeg begynte å studere pedagogikk var det naturlig at interessen min falt for det flerkulturelle. I forbindelse med min masteroppgave oppsøkte jeg Øzerk fordi jeg ønsket ham som veileder. Han tilbød meg da muligheten til å være en del av Oslo-programmet. Det var en stor mulighet for meg til å utvikle mine kunnskaper om leseutvikling, ikke bare for minoritetsspråklige, men for alle. Leseutviklinga i dette tilfellet er knyttet opp til nasjonale kartleggingsprøver. Disse prøvene er relativt nye, og det har vært spennende for meg å kunne gå inn og analysere innholdet for å få et større innblikk i hva som er hensikten med dem.

1.2 Problemstillinger

Hovedproblemstillinga i oppgaven er:

Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggingstester?

Jeg ønsker å besvare hovedproblemstillinga ved analyse av empiri.

I tillegg har jeg følgende delproblemstillinger:

- 1. Hvilke sammenhenger finnes det mellom de ulike delferdighetene som kartlegges i disse kartleggingstestene?**
- 2. Er det noen forskjeller mellom delferdighetene til elever med norsk som førstespråk og elever fra språklige minoriteter?**

For å belyse disse delproblemstillingene vil jeg først analysere innholdet i sju av oppgavesettene i prøvene. Så skal jeg foreta en litteraturstudie av relevans for de ulike

leseferdighetene som måles i de sju oppgavesettene. Deretter vil jeg se elevenes generelle resultater i forhold til elevenes delferdigheter som måles i de sju oppgavesettene.

1.3 Begrepsavklaring

Et rundskriv fra Oslo kommune (Utdanningsetaten, 2009) deler særskilt språkopplæring opp i tre:

- Særskilt norskopplæring: Forsterket tilpasset opplæring i og på norsk.
- Tospråklig fagopplæring: Opplæring i fag på norsk og på elevens morsmål utført av tospråklig lærer.
- Morsmålsopplæring: Opplæring i elevens morsmål.

Når det gjelder begrepet *morsmål* har jeg imidlertid valgt å kalle dette for *førstespråk* i min oppgave. Det har jeg gjort fordi jeg mener morsmål er en gammeldags betegnelse som impliserer at barnet først og fremst snakker samme språk som sin mor. Med førstespråk mener jeg det første språket barnet blir utsatt for hjemme, og kunne derfor også kalt det *hjemmespråk*. Dette er heller ikke helt uten problemer. Det hender ofte at mor og far er fra ulike land, og dermed lærer barna flere språk hjemme parallelt. Førstespråk kan også defineres som det språket barnet kan best, eller det språket de identifiserer seg med. Dette stemmer selvfølgelig ikke alltid, og det er derfor vanskelig å finne en klar definisjon. Det er mange variabler som spiller inn, og det kan være veldig individuelt fra barn til barn (Moen, 1995). Det spiller med andre ord ingen rolle hvilket land barnet er født i, altså om barnet har innvandret selv, eller er etterkommer av innvandrere. I min undersøkelse er førstespråket rapportert fra elevenes kontaktlærere. De har da tatt utgangspunkt i språket til elevenes foreldre.

Når det gjelder elever med et annet førstespråk enn det eller de som er offisielle i et land, har jeg kalt disse for *minoritetsspråklige* eller *minoritets elever*. En definisjon fra Kunnskapsdepartementet betegner en tospråklig minoritetselev i grunnopplæringa i Norge som öen elev som kommer fra en språklig minoritet i Norge med et annet morsmål enn norsk og samisk og som har norsk som sitt andrespråk. Samisk og norsk er de to offisielle språk i Norgeö (Moen, 1995 s. 5). Dette omfatter ikke nasjonale minoriteter, som for eksempel

kvener (Kunnskapsdepartementet, 2007). Når det gjelder *andrespråk* sier Golden at å lære språket som et andrespråk vil si å lære det i et samfunn hvor det er majoritetsbefolkningens førstespråk (Golden, 2009 s. 11).

Definisjonen bruker tospråklig og andrespråk, selv om det i realiteten kan dreie seg om flere språk. I min oppgave bruker jeg noen ganger *flerspråklig* i stedet for *tospråklig*, men jeg har konsekvent benyttet meg av *andrespråk* uavhengig av hvor mange språk det egentlig gjelder. Det har jeg gjort for å gjøre forståelsen enklere. Sett i lys av dette blir begrepet *majoritetselev* en elev som har et lands offisielle språk som førstespråk. I grunnskolen i Norge vil det si norsk eller samisk.

Når det gjelder kartleggingsprøvene så har de sju separate deler som blir analysert i undersøkelsen. Disse vil i oppgaven bli referert til som *deltester* eller *oppgavesett*.

Det vil i oppgaven komme flere begreper. Noen blir forklart underveis, mens andre kan forstås ut fra konteksten.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven starter med å se på minoritetsspråklige i grunnskolen, og da med hovedfokus på Oslo. Kapittelet tar for seg antall elever, men også litt om regelverk og holdninger som skoleverket har til denne gruppa. Grunnen til at jeg har med dette er at jeg ønsker å få frem utfordringene som er i norske skoler i forhold til temaet i denne oppgaven.

Deretter kommer en redegjørelse og kritisk gjennomgang av relevant litteratur og forskning. Dette vil dreie seg om forholdet mellom språk og lesing. De nasjonale kartleggingsprøvene i undersøkelsen har vært utgangspunktet for oppdelinga av kapitlene i oppgaven. Det har jeg gjort for å kunne besvare delproblemstilling 1 på en ryddig måte. Kartleggingsprøvene har en logisk oppbygning ved at de starter med deltester om bokstaver før de går over til deltester som omhandler ord. Til slutt tar de for seg deltester der elevene må lese hele setninger.

Teoridelen i min oppgave er derfor delt inn i kapitlene:

- Bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet.
- Ordforråd.
- Setnings- og tekstforståelse.

Analysen som førte til at kapitlene ble inndelt på denne måten er nærmere beskrevet i metodekapittelet.

Teorikapitlene starter med bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet fordi det er en del av begynneropplæringa. Andre delferdigheter som har sammenheng med disse vil også bli berørt. Neste kapittel viser hvilken rolle ordforrådet har for leseferdigheter. Det siste kapitlet kombinerer de to foregående. Det tar for seg hvordan språket og barns språklige erfaringer spiller inn på leseforståelsen. De forskjellige delene er allikevel ikke helt adskilte, hver av dem påvirker de andre mer eller mindre. Det å bli en god leser innebærer gode kunnskaper innenfor alle områdene, men det er nødvendig å starte med små enheter før det blir mulig å ta for seg de store sammenhengene.

Etter det følger en redegjørelse og drøfting av valg jeg har foretatt i forbindelse med metode i min undersøkelse. I den delen blir det tatt opp forhold som er særegne for slike typer undersøkelser som kan ha hatt betydning for resultatene som kommer frem. Jeg vil også gjøre rede for gjennomføringa av undersøkelsen, slik at leseren selv kan ta egne vurderinger av resultatenes kvalitet og gyldighet.

Deretter følger presentering og tolkning av resultater som er relevante i forhold til problemstillingene. Resultatene blir her drøftet opp mot teorien som er redegjort i de foregående kapitlene.

Avslutningsvis vil jeg diskutere problemstillingene og hvordan de er blitt besvart.

1.5 Avgrensning

De nasjonale kartleggingsprøvene er ment å måle hva elevene skal kunne klare i tråd med læreplanen. De tar ikke hensyn til noen andre faktorer enn hvilket trinn elevene går på. Det vil si at prøvene som blir gitt er like for alle elevene, og det er samme krav til hva de skal mestre. Dermed blir det en naturlig avgrensning i at elevenes bakgrunn ikke er tatt med i oppgaven, ettersom problemstillingene dreier seg om kartleggingsprøvene. For å kunne svare på delproblemstilling 2 er allikevel elevenes førstespråk inkludert, men det er kun dette som blir vektlagt når det gjelder de individuelle forskjellene til elevene.

Problemstillingene dreier seg om leseferdigheter generelt for alle elevgrupper, men har også et fokus på minoritets elever. Det reflekteres i teorien, der det i tillegg til å handle om

elementer i innlæring av leseferdigheter, også fokuseres på de ekstra utfordringene som foreligger for tospråklige minoriteter. Det problemstillingene ikke dekker er arbeidsmetoder lærere kan benytte seg av i klasserommet. Derfor blir ikke dette tatt opp i teorien. Det vil si at jeg ikke berører hvilke pedagogiske tiltak som kan settes inn for å forsterke elevenes leseferdigheter. Når det gjelder videre avgrensning så har det ikke vært mulig å få med nok teori til å dekke alle temaer fullt ut. Det skyldes både tids- og størrelsesbegrensninger. Det kunne vært redegjort og drøftet langt flere variabler enn det som er gjort her, men jeg har valgt å ta med det jeg mener er mest relevant innenfor de rammene jeg har til rådighet.

I undersøkelsen er det først og fremst resultatene til elevene som kommer fram, og da i forhold til skole og om førstespråket er norsk eller et annet. Mye av informasjonen som er lagt inn i SPSS vil ikke bli brukt. Dette gjelder blant annet variabelen kjønn og hvilke typer feil elevene har gjort på visse oppgaver.

2 Minoritetsspråklige i grunnskolen

Antall elever i ordinær grunnskole i Norge ble i oktober 2010 beregnet til å være et sted mellom 614- og 615 000. Av disse mottar omtrent 44 000 særskilt norskopplæring, noe som utgjør rundt 7 %. I Oslo er det rundt regnet 57 000 elever, og antallet av dem som mottar særskilt norskopplæring ligger i underkant av 14 000. Det vil si et sted mellom 24 og 25 %. Dette er elever som får undervisning etter enkeltvedtak i henhold til opplæringslovens § 2-8 (SSB, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2010).

Opplæringslovens § 2-8:

Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar.

Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved.

Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt¹ mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane.

Kommunen skal kartleggje kva dugleik elevane har i norsk før det blir gjort vedtak om særskild språkopplæring. Slik kartlegging skal også utførast undervegs i opplæringa for elevar som får særskild språkopplæring etter føresegna, som grunnlag for å vurdere om elevane har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen (Lovdata, 2009).

Det vil altså si at minoritetsspråklige elever kun har rett til særskilt norskopplæring fram til de er flinke nok i norsk til å følge den vanlige undervisninga. Det er kommunen som avgjør gjennom kartlegging når de er flinke nok. Det står også at elevene öom nødvendigö har rett til førstespråksopplæring og/eller tospråklig fagopplæring. Hva som legges i ordene öom nødvendigö står det ingenting om. Heen Wold mener at når minoritetsspråklige elevens

¹ Her skal det vel egentlig stå öså langt som moglegö.

norskferdighet skal vurderes i tråd med opplæringslovens § 2.8, bør det legges betydelig vekt på ordforrådet (Heen Wold, 2008). Øzerk problematiserer kartleggingsmaterialet som blir brukt i forbindelse med rettighetene de minoritetsspråklige elevene har til forskjellige tilbud. Han mener at kartlegging ment som et pedagogisk verktøy i praksis blir erstattet av kartlegging som et juridisk verktøy. Det har flere negative konsekvenser for de minoritetsspråkliges opplæring (Øzerk, 2007).

Kunnskapsdepartementet ga i 2004 (revidert i 2007) ut en strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Strategien ønsker å gi økt kunnskap om minoritetsspråklige, og å legge til rette opplæringa for gruppa på best mulig måte. Regjeringa fastslår at den ønsker en mangfoldig grunnskole, og at skolen skal benytte det språklige og kulturelle mangfoldet som en ressurs i opplæringa. Selv om grunnleggende norskferdigheter er fokuset, mener strategien at også den tospråklige kompetansen mange minoritets elever utvikler skal verdsettes. Strategien fremhever også at forskning viser at kunnskaper om og på førstespråket er viktig under opplæringa av et nytt språk (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Det siste utsagnet er veldig viktig. For å lære seg norsk må altså minoritets elever ha gode kunnskaper i sitt førstespråk. Det er også nødvendig dersom deres tospråklige kompetanse skal utvikles og dermed verdsettes. Ikke minst vil et godt førstespråk være positivt for elevenes identitet. Dette virker for meg som gode holdninger i et moderne og flerkulturelt Norge. Derfor synes jeg det er et stort paradoks at dette ikke er bedre innlemmet i opplæringsloven. Det å være ötilstrekkelig god i norskö betyr ikke at førstespråket vil utvikle seg videre av seg selv. En elev vil med andre ord miste et tilbud så fort kommunen mener at eleven kan få noe uttelling av vanlig opplæring. Samtidig uttaler strategien at öMorsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringen. Det gjelder først og fremst nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlige norskferdigheter at de ikke kan følge undervisningen² på norsk i en overgangsperiodeö (Kunnskapsdepartementet, 2007 s. 15). Det betyr at skolen ikke skal ha noe som helst ansvar for å utvikle elevenes tospråklige kompetanse. Jeg tolker dette som at strategien motsier seg selv. Det kan vise at skolen er for opptatt av målet, nemlig det at

² Da strategien ble revidert i 2007 skiftet den fra ordet öundervisningö til öopplæringö i tittelen. Allikevel er ikke strategien konsekvent i ordbruken senere i dokumentet.

elevene skal lære seg norsk, framfor å gi dem det nødvendige middelet for å klare akkurat dette.

Oslo er et fylke med et stort kulturelt og språklig mangfold. I 2003 var det registrert 118 forskjellige språk blant byens minoritetsspråklige elever. Antallet elever som representerte de forskjellige språkene varierte veldig. 60 av språkene ble kun snakket av 10 eller færre elever, mens to av språkene, urdu og arabisk, til sammen ble benyttet av 4764 elever. Dersom vi ser på de 16 mest representerte språkene så utgjorde de til sammen 79 % av det totale antallet minoritetsspråklige elever. Videre, hvis vi også fjerner svensk og dansk, var de 14 gjenværende språkene brukt av 78 % av elevgruppen (Øzerk, 2003).

I dagens Oslo er det flere språk som er kommet eller har vokst i representasjon. Tre språk har mer enn 500 elever som får opplæring enten i eller på førstespråket etter gjeldende rammer. Urdu ligger på toppen med 1646 elever, mens somalisk kommer som nummer to med 913 elever. Arabisk har 527 elever, etterfulgt av tamil (307), tyrkisk (238), albansk (80), kurdisk (73), vietnamesisk (59) og polsk (53) (Utdanningsdirektoratet, 2010). Det er verdt å merke seg at disse tallene *kun* tar for seg elever som får førstespråksopplæring og/eller tospråklig fagopplæring/tilrettelagt opplæring. De tar ikke med minoritetsspråklige barn som ikke har noen av disse tilbudene, slik tallene til Øzerk gjør. I tillegg gjelder dette bare 4200 av de 14 000 som får særskilt norskopplæring i 2010-2011, noe jeg tolker som at de resterende 9800 elevene ikke får noen form for opplæring i førstespråket.

Med andre ord; dagens tall fra Utdanningsdirektoratet³ viser ikke hvor mange som har et annet førstespråk enn norsk, kun hvor mange elever som får særskilt norskopplæring. Av de tallene igjen er det kun de elevene som får en form for førstespråksopplæring hvor det er blitt registrert hvilket førstespråk elevene har. Allikevel er tallene interessante, ettersom de forteller hvor mange det er som får særskilt norskopplæring.

Tall Utdanningsetaten har hentet fra SATS gir derimot en oversikt over hvor mange elever det er i Oslo som har et annet førstespråk enn norsk og samisk, men de sier ikke hvilke språk det gjelder. Disse tallene er bygget på rapportering fra skole og elev/foresatte. De oppgir at omtrent 21600 elever kommer inn under denne kategorien, noe som tilsvarer omtrent 40 % av alle elevene i byen (Utdanningsetaten, 2010). Av hensyn til anonymiteten til skolene som er benyttet i min undersøkelse, vil jeg ikke oppgi tallene fra disse. Det er også noe avvik i tallene

³ Tallene er fra GSI ó Grunnskolens Informasjonssystem.

fra Utdanningsetaten og Utdanningsdirektoratet, men de er så små at det ikke påvirker den store sammenhengen.

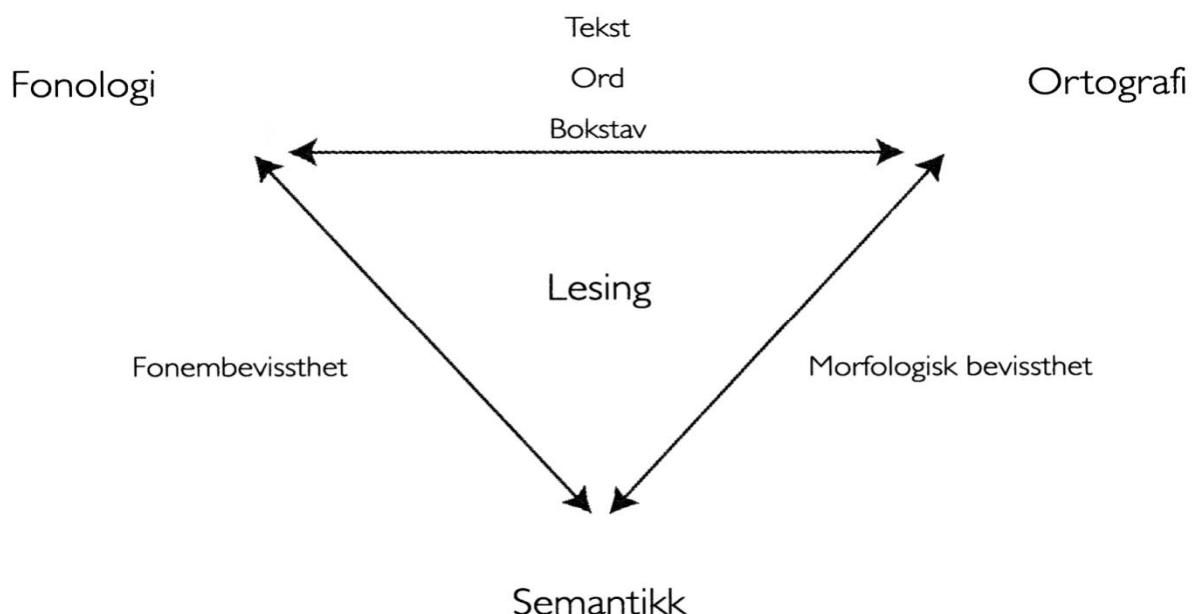
3 Bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet

Lesing er en språkprosess, og leseutviklinga er derfor en fortsettelse og utvidelse av den språklige utviklinga. Derfor hevder Frost at den tidlige språkutviklinga er så viktig. Han mener også det er viktig at lærere har kjennskap til det grunnleggende for hva lesing er, og at den pedagogiske virksomheten fra 1. til 10. trinn er sammenhengende og koordinert (Frost, 2010).

3.1 Språk og tidlig leseutvikling

Flere forskningsundersøkelser har funnet en sammenheng mellom tidlige språkfunksjoner og senere leseutvikling. Frost trekker fram forholdet med den språklige bevisstheten og den første leseutviklinga som spesielt viktig. Den språklige bevisstheten dreier seg om formen til språket. Arbeid med språkllyder hos barn som er fem til seks år har vist en sterkt forebyggende effekt når det gjelder vansker med å begynne å lese. I tillegg vil barn styrke grunnlaget for en god lesestart dersom de får eksperimentere med å skrive før den egentlige leseopplæringen begynner (Frost, 2010).

Oppmerksomheten har i de senere årene også rettet seg mot betydninga språkets innholdsside har for utviklinga av leseferdighetene. Språkets innholdsside kalles for *semantikken*, og det er her vi finner ordforrådet. Barns ordforråd i tidlig alder har en klar sammenheng med deres senere leseutvikling. På grunnlag av dette hevder Frost at barnehager og skoler nå legger større vekt på å stimulere ordforrådet til barna (Frost, 2010).



Figur 1: Grunnleggende komponenter i en interaktiv utviklingsprosess for lesing (Frost, 2010 s. 12).

I tillegg til semantikken er *fonologi* og *ortografi* faktorer som må være med for å lære å lese. Fonologi er språkets lydsystem der en må kunne oppfatte de enkelte lydene i ord, som kalles *fonemer*. Fonemer defineres som de minste meningsbærende enhetene. Ortografi dreier seg om hvordan bokstavene ser ut og språkets struktur, og for å kunne lese må en kombinere fonologien og ortografien slik at lydene i lydsystemet kobles til bokstaver og ord (Frost, 2010).

Semantikken har også betydning i forhold til å utvikle bevissthet om både fonologi og ortografi. Sammen utgjør disse tre arenaen for møtet mellom tale- og skriftspråket, noe Frost mener lærere må vite for å best mulig kunne legge til rette for en god leseutvikling på alle nivåer. I læringsprosessen inngår tekst og ord, og da også ordforråd, i en helhet. Elevene vil da sakte utvikle en bevissthet om *morfologi* (ordbøyning og orddanning) og ortografi, og dette vil danne grunnlaget for en sikker avkoding. Først når koblingen mellom fonologi, ortografi og semantikk er blitt godt automatisert, kan leseutviklinga i større grad handle om å utvikle leseforståelse (Frost, 2010).

Fonemisk bevissthet handler om evnen til å skille mellom og manipulere bokstavlyder. Noen forskere hevder det er viktig at barna lærer seg sammenhengen mellom bokstav og lyd, og hvordan lydene kan omdannes til ord. Hvor mye fonemisk bevissthet betyr i utviklinga av leseferdigheter er vanskelig å si, men det ser ut til å ha positive virkninger på elevenes framvekst når det gjelder å kunne lese flytende. Derfor er det viktig at elevene utvikler dette ved skolestart eller litt senere. Noen forskere hevder også denne ferdigheten er overførbar ved innlæringen av et nytt språk. Fonemisk bevissthet kan beskrives i flere områder. Det handler om å få bevissthet om at noen ord rimer med andre, at flere ord begynner med samme lyd, at ord består av flere lyder og at en kan utelukke den ene lyden, at det går an å erstatte noen lyder i et ord og slik få et nytt ord, og at mange ord har flere stavelser (Øzerk, 2008). Fonologisk bevissthet er tett knyttet til fonemisk bevissthet. Troia definerer det som bevissthet om, og evnen til, å manipulere den fonologiske strukturen til ord (Troia, 1999).

Som Frost trekker også Øzerk fram *morfemisk* eller *morfologisk* bevissthet som viktig for å kunne bli en god leser. Dette handler om å vite at endelser på ord forandrer ordets mening. I utviklinga av ordforrådet spiller denne bevisstheten ei viktig rolle. Et eksempel er at barnet må forstå at det er forskjell på *ömursteinö* og *ömursteineneö*. I tillegg kommer *syntaktisk* bevissthet, som omfatter det å kunne reflektere over og manipulere rekkefølgen av ordene i en setning. Noen ganger er ikke fonologisk avkoding nok for å vite hvordan et ord skal

uttales, da er det nødvendig å effektivt kunne bruke konteksten for å uttale ordet korrekt. Det dreier seg også om å ha kunnskap om kombinasjoner ord kan ha for å danne setninger. Setningsforståelse er altså mer enn å bare forstå enkeltordene i setninger. En slik bruk er avhengig av syntaktisk oppmerksomhet fra leserens side. Denne bevisstheten hjelper til med å styrke både muntlige og skriftlige ferdigheter, samt at den gir bedre leseforståelse (Øzerk, 2008).

3.2 Å bli en leser

Det er vanskelig å si hvor mange delferdigheter en må opparbeide seg for å kunne kalles en leser i forhold til en bestemt tekst. Det går allikevel an å se hvor god en gitt inndeling er med tanke på hva inndelingen skal brukes til. Elbro deler inn i tre delferdigheter for å kunne lage en beskrivelse av leseutviklinga, men han hevder ikke at det kun finnes disse tre, i tillegg til at han sier dette ikke er en modell for leseutviklinga. De tre han opererer med kaller han *gjenkjennelse*, *foregripelse* og *tenkning med utgangspunkt i en tekst*. I forhold til begynneropplæringa er det kun de to første delferdighetene som er interessante, ettersom den tredje dreier seg om de øvrige kognitive ferdighetene som ikke egentlig er spesielle for lesing. Allikevel utvikles disse tre delferdighetene i samspill med hverandre (Elbro, 1986).

3.2.1 Gjenkjennelse og foregripelse

Elbro påstår at uten å kunne gjenkjenne skrevne ord kan en ikke lese. Leseren må umiddelbart kunne kjenne igjen deler av en tekst, som bokstaver, bokstavfølger, ord og ordhelheter, og hun eller han må kunne knytte disse med lyder eller innholdet de står for i den gitte sammenheng. En leser trenger altså å kunne vite hvordan bokstaver og ord uttales, men hun eller han må også vite hva ordet betyr. Ordet har en semantisk representasjon, og leseren må få noe ut av ordet slik at hennes eller hans intellektuelle og følelsesmessige system blir aktivert (Elbro, 1986).

Utviklinga av gjenkjennelse er en lang og treg prosess der en starter med å gjenkjenne bokstaver, før en lærer seg å gjenkjenne lange ord og setninger. Nye lesere vil møte ukjente ord som de må stave seg fram til gjennom en fonologisk omkoding. Det vil si at de gjenkjenner de enkelte bokstavene og oversetter dem til lyder for å få en fornemmelse av hvilket ord det er snakk om. Det er ikke nødvendigvis sånn at nye lesere når fram til den rette

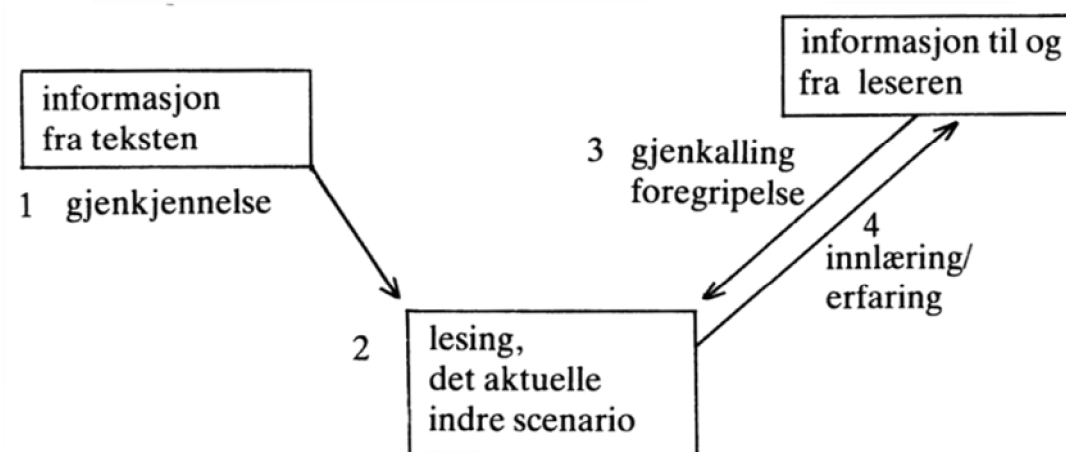
uttalen gjennom staving bare de uttaler bokstavene fort nok, men stavinga hjelper dem til å få en ide av hvilket ord det kan være. Med tid og repetisjoner av et ord vil leserne klare å identifisere hvilket ord som er skrevet (Elbro, 1986).

Gjenkjennelse av ord i lesernes ordforråd kan deles opp i flere sider. Først har det ei *lydlig* side, som er en fonologisk representasjon, eller et indre ölydklangbildeö. Videre har det ei *artikulatorisk* side, som går på hukommelsen for den kinestetiske melodien som blir avspilt når ordet uttales. Det har også ei *betydningsmessig* side, det vil si at ordet har en semantisk identitet. Når leserne har sett et ord flere ganger vil ordet også ha ei *visuell* side, noe som vil si at det har en ortografisk identitet, eller et indre bilde av ordet. Elbro påstår at dersom kun ei av ordets sider finnes i leserens ordforråd, så kan ordet gjenkjennes. Gjenkjennelse av ord vil altså si at leseren klarer å forbinde ordet med noe kjent når hun eller han ser det (Elbro, 1986).

Foregripelse handler om hvilke forventninger leseren har til teksten som leses. Dette er en delferdighet som er med på å lette gjenkjennelsen ved å utnytte alle typer sammenhenger i tekster. Det kan være grammatiske, semantisk, stilistiske, faglige og litterære sammenhenger. Før et barn kan lese kan det allerede foregripe i andre sammenhenger. Dersom en sier öen, toí ,ö til et barn, så vil det forstå at det som kommer etter er öí treö. Det nye for barnet når det skal lære å lese er altså gjenkjennelsen av skriftegn (Elbro, 1986).

Når det kommer til foregripelse i skriftlig form er den mulig på grunn av ei sterk organisering i skriftspråket. Som nevnt må tekst og leser sees i sammenheng. Når en snakker om å foregripe er det derfor en nødvendig forutsetning å snakke om leserens evne til å utnytte skriftspråkets organisering. Leserens bygger seg opp en måte å tenke på slik at hun eller han vet hvilke språklige elementer som sannsynligvis vil følge etter hverandre. I en slik tenkning benytter leseren en indre representasjon av skriftspråket. Det kan for eksempel være et indre språklig nettverk der en god forståelse av ordklasser og et godt ordforråd spiller inn. Denne kunnskapen hjelper leseren til å forstå at ordene begrenser hverandres betydning. Om det står öen grønn í ö så kan en forstå at öhusö ikke passer inn, men at det må være et hankjønnsord på grunn av artikkelen öenö samt adjektivet som er ögrønnö og ikke ögröntö. Det er altså ikke bare hvert ord som gir betydning i teksten, men konteksten de står i. En slik organisering av språk på høyere nivåer er av vesentlig betydning for hvordan språket blir oppfattet og husket av leseren (Elbro, 1986).

Elbro mener en rask og sikker gjenkjenning av ord er en viktig forutsetning for god leseforståelse, men det vil ikke alene føre til en god leseforståelse. Den gode leseforståelsen oppstår i samspillet mellom gjenkjenning og foregripelse (Elbro, 1986).



Figur 2: Forskjellige enheter i leseprosessen (Elbro, 1986 s. 57).

3.2.2 Bokstavkunnskap

Det er et spørsmål om barn skal lære seg bokstavnavn eller språklyder først. Westlund mener de bør lære bokstavnavnene først, fordi de rett og slett heter det de heter, mens språklydene ikke alltid er like. Etter at barna vet hva bokstavene heter, vil de ha muligheten til å lære seg hvilke språklyder bokstavene representerer. Når de så kjenner språklydene kan de bruke dem for å trekke bokstavene sammen til ord. Westlund hevder at elever som raskt kan navnet på bokstavene ved skolestart, har lettere for å lære seg å lese. Som Frost mener Westlund at ved å øve på å skrive vil barna lette forståelsen av byggesteinene i alfabetet. Slik får de prøvd ut hvordan fonemene lyder og hvordan knytte dem til bokstaver. Å øve på å skrive vil virke positivt inn på barnas lesing (Westlund, 2010).

For å bli en leser trengs det aktiv handling. Det holder ikke at et barn som skal lære å lese er omgitt av skrift. Det må forstå at alle bokstavene har egne visuelle særtrekk. Gjenstander vil være de samme om en snur opp, ned og rundt på dem, men det kan en ikke gjøre med bokstaver. Da vil de få en helt ny mening. Spesielt gjelder dette bokstavparene b og d, og p og q. For å oppdage forskjellene mellom bokstaver som visuelt er veldig like trenger den

innlærende gjentatt trening. Dette gjelder også bokstaver som er svært like i uttalen. Noen ganger kan det være vanskelig å høre forskjell på lydene. For at barna skal bli sikre på hvordan bokstavene brukes rett, bør undervisninga gå langsomt og systematisk fram (Westlund, 2010).

Utviklinga av leseprosessen er ikke skilt fra utviklinga av staveprosessen. De henger tett sammen ved at lesing og staving bruker den samme leksikalske representasjonen. Allikevel kan barn ofte lese flere ord enn de kan stave. Det vil si at dersom en innlærer har vansker med å huske hele ordet under lesing, vil denne manglende evnen ofte vise seg når hun eller han skal stave det samme ordet. Det er et spørsmål om hvor fonologisk nøye leseren leser ordet, eller hvor mange lyder hun eller han oppfatter under lesinga. Som Elbro poengterer Westlund at den gode leseren vil klare å lage hukommelsesbilder av bokstavmønstre i ord, som igjen blir gjenkjent i lignende ord for deretter å påvirke stavingen positivt (Westlund, 2010).

3.2.3 Kulturforskjeller

Når barn skal lære å lese på norsk må de forholde seg til det norske alfabetet. Det er kulturelt bestemt i Norge. Det moderne norske alfabetet bygger på det latinske alfabetet, i tillegg til at det har tre ekstra bokstaver (vokaler). Skriften leses fra venstre til høyre, og det er fonetisk. At det er fonetisk vil si at hver bokstav representerer en lyd. Det norske alfabetet har også både konsonanter og vokaler. Det finnes mange variasjoner av skriftsystemer⁴ rundt om i verden, som alle har hver sine særtrekk. Minoritetspråklige elever kan ha erfaringer med noen av disse andre skriftsystemene (Valvatne & Sandvik, 2007). Det bør en være oppmerksom på i klasserommet, og Westlund mener også at læreren skal vise forskjellige skriftsystemer for barna og forklare at ingen av dem er viktigere enn andre (Westlund, 2010).

Med tanke på at skriftsystemet er oppfunnet av mennesker og er innenfor en gjeldende kultur, så er fonemisk bevissthet noe barn må lære seg med hjelp fra samfunnet. Det er ikke en ting som ligger iboende i mennesket, og derfor hevder McGuinness at fonemisk bevissthet heller ikke kan utvikle seg. Fonemisk bevissthet kan ikke predikere leseferdigheter, men det er allikevel veldig viktig for elever å tilegne seg. For å kunne lære et skriftsystem er fonemisk bevissthet helt nødvendig, og det er en god opplæring i skriftsystemet som har innvirkning på elevenes fonemiske bevissthet (McGuinness, 2005).

⁴ Jeg velger å kalle det skriftsystemer i stedet for alfabetet, ettersom ordet alfabet kommer fra de to første bokstavene i det greske alfabetet. Det stemmer ikke for alle skriftsystemer.

4 Ordforråd

4.1 Innlæring av språk

Når et individ skal lære seg et nytt språk, enten det er deres første- eller andrespråk, er det en rekke ferdigheter og kunnskaper de må tilegne seg for å kunne mestre språket. Golden har kategorisert disse ferdighetene og kunnskapene i tre deler. Det første er kunnskap om ordene som brukes i språket, hva de betyr og lignende. Videre er det kunnskap om språkssystemet, som blant annet inneholder grammatikken og tekstopbyggingen i et bestemt språk. Til slutt kommer kunnskap om kulturen som ordene og språkssystemet benyttes i. De tre beskrevne delene står ikke alene, men i forhold til hverandre. Det vil si at økt forståelse innenfor en av delene vil være til hjelp under tilegnelse av de andre delene (Golden, 2009).

Når noen skal lære seg et andrespråk er det i tillegg flere faktorer som spiller inn i tilegnelsen, ettersom de det gjelder tar med seg tidligere ferdigheter og kunnskaper. Dette vil naturligvis variere med tanke på alderen til individet som skal lære seg et nytt språk. Disse faktorene er blant annet kunnskap om verden, førstespråksferdighet, samt andre kognitive og sosiale ferdigheter. Noen av disse ferdighetene vil være universelle, mens andre vil være kulturelle (Golden, 2009).

4.1.1 Hva er et ord?

Et ord består av to sider, nemlig ei innholdsside og ei formside. Det vil si at såkalte önonsensordö som kun har en form men ikke noe innhold, ikke blir ansett som etablerte ord (Rommetveit, 1972). Eksempler på slike ord kan være öskryffö og öpjongö. Når en derimot tar i bruk begge sidene ved ord, slik at vi kan høre eller se formen samt oppfatte innholdet i dem, kan vi si at ordene er etablerte i språket. Et ord er påvirket av det som finnes i verden, og blir så en formidler for det som finnes i tanken til mennesket (Golden, 2009).

For eksempel har vi ordet öbilö, som ikke refererer til en bestemt type bil, men er en kategori som brukes for å karakterisere ei gruppe gjenstander. Uavhengig av hvilken modell, farge eller størrelse på bilen, kan det kalles for en bil. Ved å se nærmere på den spesifikke gjenstanden kan vi identifisere den og ordlegge nøyere hva vi mener. Ordet öbilö er altså ikke gjenstanden i seg selv, men det vi kaller den. Dersom man tenker på en bil vil det dukke opp

et bilde i hodet på den som tenker det, og det bildet vil da gjerne være en fantasibil som ikke nødvendigvis er et bestemt bilmerke (Golden, 2009).

4.1.2 Hva er et begrep?

Hva er så et begrep? Det er ikke lett å skille ord fra begreper. Golden skriver at innholdssiden i et ord reflekterer begrepet. Det vil si at når vi har kategorisert ting sammen ut fra de ideene eller tankene vi har fått, så danner vi oss et mentalt bilde slik vi gjorde med ordet *öbilö*. Denne uspesifikke bilmodellen vil i tankene våre se ut som en typisk bil etter de erfaringer vi har med mange biler, og ordet blir dermed et begrep (Golden, 2009).

Ofte vil innholdssiden i et ord alene være nok til å dekke begrepet, men ikke alltid. Noen ganger trenger vi flere ord for ordentlig å klare å uttrykke det. Det kan vi se ved å sammenligne ord på norsk og engelsk. *öCarö* og *öbilö* er to ord med forskjellig form, men allikevel er innholdet ganske likt. De viser omtrent til det samme begrepet. Dersom en studerer saken noe nøyere er allikevel begrepene ikke helt like. På engelsk er begrepet litt videre enn på norsk, ettersom det også kan brukes på kjøretøyer uten motor. For eksempel oversettes *ötogvognerö* til *ötrain carsö*. Dermed må vi på norsk bruke flere ord for å forklare det engelske begrepet (Golden, 2009).

Vi kan ha begreper uten å ha ord på dem, men noen ganger oppstår det behov for å gjøre dette. Da vil begrepet utvikles, og det blir etablert et eget ord for begrepet. Dette kalles at begrepet *leksikaliseres*. Utviklinga starter med at det brukes flere ord for et begrep, før det ender opp med å bli funnet ett ord som passer. Slike tomrom i språket kalles *lakuner*. Det trenger ikke å være konkrete gjenstander språket mangler ord på, det kan også være ideer eller fornemmelser. Ved å sammenligne språk ser vi at leksikaliseringene ofte er ulike. Det norske ordet *ödugnadö* kan sies å være en slik lakune i det engelske språket, noe som betyr at det på engelsk ikke har oppstått et behov for å leksikalisere begrepet (Golden, 2009).

4.2 Ordtekster

I dagliglivet er det ikke nødvendig å definere hva et ord er. Et ord kan ha forskjellige betydninger, men der må vi ikke alltid være helt presise. I vitenskapelig sammenheng derimot, er det viktig å være mer eksakt. Slik må det være blant annet for å kunne

sammenligne ordforrådet hos forskjellige individer, eller for å være i stand til å analysere en tekst fra ei lesebok (Golden, 2009).

En tekst består av ord, og når ordene telles heter det at teksten har et visst antall *ordformer*. Det kan være ord med eller uten ei innholdsside. Dersom det dreier seg om ord med ei slik side, slik definisjonen av ord krever, snakker vi om *graford*. Videre kan det telles hvor mange ulike graford som er brukt i teksten. Noen ganger har ord lik form, men forskjellig betydning. Slike ord kalles *homografer*. Ord med lik uttale, men som ikke nødvendigvis staves på samme måte, kaller vi *homofoner* (skal ó skall). En fellesbetegnelse for disse begrepene er *homonymer* (lik form skriftlig eller muntlig). Når homografene skilles fra hverandre i tellinga, heter det så at teksten har et visst antall *ordtyper*. Noen ord vil også være forskjellige, men egentlig kommer de fra det samme oppslagsordet. Det er derfor nyttig å ikke telle dem flere ganger. Et eksempel er bjelle ó bjella. Ordene er det samme substantivet, forskjellen ligger i at det ene er ubestemt mens det andre er bestemt. Ved telling av ord i en tekst er det til slutt altså forskjellige oppslagsord, eller *leksemer*, som regnes opp (Golden, 2009).

Ordet ödansö kan ha fire slike leksemer. Dans ó danse ó danser ó dansing. Alle ordene har samme rot, men de er forskjellige oppslagsord. Her blir ordet ödansö det som kalles et *rotlemma*. I tillegg kan alle disse ordene bøyes på flere måter. I slike tilfeller kan det være hensiktsmessig å ikke telle de forskjellige ordene med samme rotlemma. Kjennskap til et av disse ordene er med på å lette forståelsen av de andre. Hvilke ord som bør regnes som ett og hvilke som bør regnes som flere er ofte et skjønsspørsmål (Golden, 2009).

4.3 Ord og uttrykk

4.3.1 Ordforbindelser

I alle språk brukes det ordforbindelser. Det vil si ord som ofte benyttes sammen av forskjellige grunner. Slike ordforbindelser kalles *kollokasjoner*. For eksempel brukes det i ei norsk geografibok hyppig ordkombinasjonen öholmer og skjærö, mens i ei historiebok brukes uttrykket öi vår tidö mye. Det norske språket er fullt av kollokasjoner, og de med norsk som førstespråk tenker ofte ikke over det i det hele tatt. Erfarne lesere vil kunne ha gode kollokasjonskunnskaper. Ved å ha forventninger om hvilke ord som ofte følger hverandre, vil de klare å oppfatte hele sammenhengen uten nødvendigvis å få med seg alle ordene. De vil ha

lettere for å fylle inn riktige ord i oppgaver der noen ord er lagt blanke (clozetester). Slike faste ordforbindelser kan være så vanlige at vi til og med på førstespråket, og da naturligvis også ved innlæring av andrespråk, ikke alltid er klare over at de er kollokasjoner. De enkelte ordene blir ikke alltid skilt ut av forbindelsen. For eksempel vil noen skrive *öhadeö*, når det egentlige uttrykket er *öha det (bra)ö* (Golden, 2009).

Uttrykk og ordtak er kollokasjoner som brukes mye i dagliglivet. Noen ganger finner vi lignende uttrykk og ordtak i andre språk, mens andre er umulige å forstå dersom en ikke kjenner kulturen. Dette er en del av ordforrådet som det kan være vanskelig å tilegne seg for de som lærer seg et andrespråk. Faste uttrykk som brukes ofte kalles *klisjeer*. Selv om elever frarådes å bruke disse i sitt skolearbeid er det likevel noe de må lære seg for å kunne kjenne dem igjen, slik at de skal kunne kategorisere dem og de assosiasjonene klisjeene gir. På denne måten kan elevene ta del i den kunnskapen som voksne førstespråksbrukere besitter (Golden, 2009).

4.3.2 Metaforiske uttrykk

For voksne som bruker sitt førstespråk er det som regel lett å forstå betydninga av uttrykk, selv om den ligger fjernt fra betydninga av enkeltordene. Under møte med nye uttrykk kan de bruke bakgrunnskunnskapen sin til å forstå hva uttrykket betyr. Blant annet vet de at fuglene flyr, og at en stein faller mot jorda når vi kaster den. Metaforer er slike uttrykk som blir hentet fra områder alle kjenner til. De er ord som blir brukt i overført betydning. Erfaringsrealister mener de metaforiske uttrykkene ikke er enkeltstående og løsrevne som skal tolkes hver for seg. De tror at det er en sammenheng mellom dem, og at kilden som brukes for å billedliggjøre metaforene er valgt ut fra erfaringer. Ettersom mennesker har mange felles erfaringer, vil mange av kildene også være felles for flere språk som finnes i verden (Golden, 2009).

Eksempler på metaforer er uttrykk hvor sinne blir billedliggjort som oppvarming av væske i en beholder. *öÅ eksplodere av sinneö* og *öfå ut litt dampö* er eksempler på dette. Videre er *brann* et bilde for engasjement. Det finnes *öildsjelerö* og en kan *ö* være i *fyr* og *flammeö*. Fra begge disse typiske bildene blir følelser uttrykt ved temperatur. Ser en på det motsatt, nemlig ved at en klarer å beherske seg i *övermeö* situasjoner, så kalles det at en *öholder hodet kaldtö*. På samme måte brukes fysisk avstand for å si noe om relasjoner mellom mennesker. Vi kan ha *önæreö* forhold, eller *öskyveö* folk fra oss (Golden, 2009).

4.3.3 Universelle og kulturelle uttrykk

Metaforer, ordtak og andre uttrykk kan være universelle eller kulturelle. Det betyr ikke at det er et enten-eller-forhold, men noen uttrykk brukes i flere språk, mens andre er umulige å forstå uten å ha en mer eller mindre forståelse av kulturen. De sistnevnte vil i hvert fall være realisert på en kulturspesifikk måte. For å forstå dem må en kjenne til kilden som ligger bak, eller ha hørt metaforen så mange ganger at en kan tolke den uten å helt se sammenhengen. Gode eksempler på metaforer som finnes i flere land er de som tar utgangspunkt i menneskekroppen. Hode, munn, føtter og rygg er blant kroppsdelene som ofte brukes, og i og med at kroppen er lik i alle land er det større sannsynlighet for at kroppsdelene blir brukt i metaforer på flere språk (Golden, 2009).

Når det gjelder de kulturbetingede metaforene vil de naturligvis være vanskelige å forstå for de som lærer seg et andrespråk, men de kommer ikke alltid naturlig til de som snakker førstespråket heller. öHun er en Solveigö, eller ödet var litt av en bøygö må sies å være typiske norske metaforer. Uten å ha kjennskap til Ibsens verk om öPeer Gyntö blir det nesten umulig å vite hva som menes med å være en öSolveigö, nemlig ei/en som er trofast og holder det hun eller han har lovt. Når det gjelder öen bøygö, så kan en kjenne igjen den personifiserte Bøygen fra öPeer Gyntö eller folkeeventyr. Etersom dette uttrykket er mer innarbeidet i språket trenger en ikke nødvendigvis å kjenne til kilden for metaforen, det er nok å vite at en bøyg er en slags hindring på veien. På samme måte er noen metaforer blitt så vanlige i språket at de ikke lenger blir oppfattet som akkurat metaforer. Som eksempel har vi övirusö i dataverdenen, selv om det av definisjon ikke er et ekte virus (Golden, 2009).

4.4 Utvikling av ordforrådet

I en persons språklige kompetanse er det fire områder; lytte, snakke, lese og skrive. For å mestre dette er et godt ordforråd en sentral faktor. Når elever i en klasse skal forstå læreren og samtidig kunne uttrykke det de mener, er et godt ordforråd avgjørende. I oppgaveløsning kan manglende forståelse av ord gjøre det vanskelig å besvare oppgaven rett. Dette kan gjelde i alle fag, ikke bare de som blir sett på som relativt språkuavhengige. For eksempel vil matematikk inneholde tekstoppgaver der eleven trenger å forstå hva oppgaven spør etter (Heen Wold, 2008).

4.4.1 Kvalitativ utvikling av ordforrådet

Ved innlæringen av begreper er det vanlig at barn ikke bruker dem på rett måte. De har ennå ikke fått en klar forståelse av hva de betyr, eller de mangler ord for å kunne beskrive dem. Vi ser dette ved at barn bruker *under- eller overekstensjoner*. Dersom et barn kaller en bestemt katt for ömjauö, vil dette være en underekstensjon. Her har barnet tillagt ordet en snevrere mening enn hva hensikten har vært. På andre siden kan også barnet tillegge ordet en videre mening enn det egentlig har. Hvis barnet kaller alle katter og hunder for ömjauö, vil det være en overekstensjon. Heen Wold hevder dette er relevant til studier av barn i skolealder som tilegner seg et andrespråk (Heen Wold, 2008).

Åke Viberg i Sverige har foretatt en undersøkelse blant elever fra de var seks år gamle og gjennom de to første skoleårene. Der har han blant annet vist elevene en video, for så å be dem gjenfortelle det de så. Det han fant var at de majoritetsspråklige elevene oftere brukte mer spesifikke og presise verb. Noen av de minoritetsspråklige elevene manglet begrep for å beskrive hendelsene, og brukte derfor andre ord for å klare det. Blant annet viste de en overekstensjon med verbet öå gåö. I stedet for öflygaö svarte de ögå uppö eller ögå i himlenö, og noen brukte ögådde med bilö for å kjøre. Videre skriver Viberg om det han kaller *tilpasning*. Det kan være vanskelig å skille mellom overekstensjon og tilpasning, men forskjellen ligger i at ved tilpasning kjenner eleven sannsynligvis ikke det riktige ordet. Derfor vil elevene bruke det ordet de kjenner som ligger nærmest. Eksemplet han bruker er at mange minoritetsspråklige elever brukte verbet öramlaö som erstatning for ökrockaö (kollidere på norsk) (Viberg, 1991).

Både små barn som lærer seg sitt førstespråk og eldre barn som lærer seg et andrespråk har altså en tendens til overekstensjon. Selv om det er likheter er det også flere forskjeller vi må ta hensyn til. De mindre barna vil ikke være like kognitivt utviklet som de eldre, og deres overekstensjon kan derfor være grunnet manglende kognitiv differensiering eller kategorisering. Hos de eldre barna vil begrepsforståelsen være større, så deres overekstensjon kan ofte forklares med at de ikke har kjennskap til det passende ordet i alle tilfeller. På grunn av dette vil det hos dem ikke alltid være overekstensjon, snarere tilpasning (Heen Wold, 2008).

Det er en nær sammenheng mellom kunnskap om ords meninger og kunnskap om verden. Kunnskap om verden vil være med på å øke vår språkkompetanse, samtidig som et godt

ordforråd gjør det mulig for oss å utforske ulike kunnskapsområder. Slik er forholdet mellom språk og kunnskap sirkulært. Økt forståelse i det ene vil positivt og gjensidig påvirke det andre (Øzerk, 1992).

Ord vi hører og bruker er ikke bare forbundet til en ytre verden, de er også med i et nettverk av andre ord. Når vi hører et ord assosierer vi det med andre ord. Noen ganger er disse assosiasjonene private, mens andre ganger kan de være felles for medlemmer av samme kulturelle gruppe. Det betyr at assosiasjoner avspeiler erfaringsbakgrunnen til ulike grupper (Heen Wold, 2008). Kim foretok en undersøkelse i forbindelse med sin hovedoppgave der hun spurte sju og åtte år gamle elever med henholdsvis pakistansk og norsk bakgrunn om hva de forbandt med ordet *övännö*. Barna med pakistansk som førstespråk assosierte det oftest til *öå drikke detö*, mens barna med norsk som førstespråk blant annet svarte *öå bade iö*, *öå fiske iö* og *ösaltvännö* (Kim, 1983).

Et ord i seg selv har altså ikke en bestemt mening, det har heller et meningspotensial som realiseres på ulik måte avhengig av en konkret kommunikasjonssituasjon. Det betyr at ordene vi bruker ikke representerer en objektiv og enkel avbildning av virkeligheten (Rommetveit, 1972).

4.4.2 Utviklingslinje for ords mening

En vanlig oppfatning er at barn lærer å forstå ord før de bruker dem. Det vil si at barn bare bruker ord de kan når de snakker. Når de lytter vil de være i en mer sårbar situasjon. Dersom det brukes for mange ord barnet ikke kan, vil det bli veldig vanskelig å følge med, og dermed også vanskelig å lære seg nye ord (Heen Wold, 2008).

Med bakgrunn i de undersøkelsene Wold har sett på lager hun følgende utviklingslinje for ords mening:

- Fra det private til det sosialt delte.
- Fra det situasjonsavhengige til det situasjonsuavhengige.
- Fra vekt på følelser til mer vekt på det individuelle.

- Fra sammenhenger mellom ord og verden til sammenhenger mellom et ord og andre ord.
- Fra forståelse til bruk.

Hun sier videre at alle dimensjonene ikke må oppfattes som like relevante under alle forhold av ordlæring i første- og andrespråk. Måten ordene læres på og barnets alder vil også spille inn. Fordi minoritetsspråklige barn ikke alltid har møtt ord i like mange sammenhenger som majoritetsspråklige barn, så kan deres forståelse av ordene være mindre utviklet. Vi kan forvente at barns forståelse av ord er bedre utviklet hos de som har dem i sitt førstespråk, enn hos de som har dem i sitt andrespråk (Heen Wold, 2008).

4.4.3 Kvantitativ utvikling av ordforrådet

De elevene som må lære seg et andrespråk blir nødt til å utvikle ordforråd på to språk. Hvor godt de har utviklet ordforrådet på begge språkene vil variere fra person til person. Noen vil ha størst ordforråd i førstespråket, noen kan ha like stort ordforråd i begge språkene, og noen har størst ordforråd i andrespråket. Elevene kan ha en utvikling som samlet sett er svak, middels eller sterk. Det å være tospråklig i seg selv betyr ikke at noen kommer til å få en svak språkutvikling. Det som kan gjøre de tospråklige elevene svake er undervisningsopplegget. Situasjonen i Norge i dag er at det aller meste av undervisningen i skolen foregår på norsk. Når informasjon om deres ferdigheter på førstespråket ikke kommer fram, men kun deres ferdigheter på norsk, kan elevene fort bli sett på som svakere enn de er. Noen tester som skal måle forsinket språkutvikling er laget for ettspråklige barn. Disse er ikke godt egnet ved vurdering av tospråklige barns norskspråklige kompetanse. Dette gjelder også deltester som fokuserer på kognitive ferdigheter. De kan ikke brukes som vurdering på et språk barna ikke behersker tilfredsstillende (Heen Wold, 2008).

Det mangler omfattende studier av minoriteters ordforråd på norsk. Det finnes allikevel noen opplysninger fra flere mindre undersøkelser der deres ordforråd er inkludert. Wold tar for seg fire slike studier (Bezemer, Kroon, Pastoor, Ryen, & Wold, 2004; Kulbrandstad, 1994; Lie & Heen Wold, 1991; Sand & Skoug, 2002). Ingen av undersøkelsene forteller direkte om elevenes totale ordforråd på norsk, og prosenttallene som blir oppgitt kan ikke tolkes isolert. Men felles for undersøkelsene er at de testede minoritetsbarna har hatt et mindre ordforråd enn det vi ville forventet av elever med norsk som førstespråk. Studiene viser at flere av

elevne mangler ord for vanlige objekter i hverdagen. Derfor må skolen være forberedt på at flere elever med minoritetsbakgrunn vil starte på skolen med et svakt ordforråd på norsk (Heen Wold, 2008).

Vi kan forvente at et svakt ordforråd i tidlig skolealder vil følge elevne når de blir eldre. De må lære ordene som deres jevnaldrende med norsk som førstespråk kan, samtidig som de må holde tritt med dem i faglig utvikling. Det er en vanskelig og krevende oppgave, noe vi ser når vi studerer ordforrådet til majoritetsspråklige barn. Hvor mange ord de egentlig kan er heller ikke lett å svare på. Her spiller det en rolle hva forskere anser som ord. Skal de for eksempel ta med forskjellige bøyninger av ord, og hva med sammensatte ord. Selv om beregningene inneholder en del usikkerhet, viser de oss allikevel at ordforrådet er i sterk utvikling gjennom skoletida. Wold tar utgangspunkt i tall som sier at barn lærer omtrent 3000 nye ord hvert år. Det blir i gjennomsnitt litt over åtte ord om dagen. Ingen lærere eller foreldre har tid til å undervise så mange ord. Derfor må veldig mange ord læres gjennom bruk i en sammenheng (Heen Wold, 2008).

4.4.4 Ordforråd og ordlæring

Ordlæring er en del av en mer omfattende språklæring, og språklæring er en del av barnets totale utvikling. Derfor må det sees i sammenheng med kognitiv, emosjonell og sosial utvikling. Barn kan utvikle andrespråket sitt i forskjellige hverdagssituasjoner, blant annet i lek med norskspråklige barn. Allikevel er det i klasserommet minoritetsspråklige barn i størst grad møter norskspråket. Der kommer det inn på to måter, nemlig som tema for undervisningen, og som kommunikasjons- og undervisningsspråk (Heen Wold, 2008).

Ordlæring og språklæring skjer i klasserommet på to måter, gjennom *intensjonal* eller *insidentell* (sporadisk) læring. Forskjellen mellom disse ligger i målsettingen vi har for barna. Dersom barnet direkte jobber med ordlæring, slik vi blant annet gjør når vi leser engelske gloser, så går det inn under intensjonal læring. Den læringen barnet tilegner seg når det forstår betydninga av et ord gjennom lærerens instruksjoner eller i lek med andre barn, kaller vi insidentell. I det sistnevnte vil språklæringen være et biprodukt av det eleven egentlig prøver å få til, som kan være at eleven ønsker å forstå hva læreren uttrykker. Både førstespråk og andrespråk læres gjennom intensjonal og insidentell læring (Heen Wold, 2008).

Barn bør få mulighet til å lære ord i alle fag, ikke kun i norsk. Det er viktig at lærere er klare over dette, slik at de kan legge til rette for insidentell læring i tillegg til intensjonal læring. Selv om insidentell læring er et biprodukt for eleven, vil lærerens rolle ha en betydning. Dersom lærere planlegger den insidentelle læringen, vil de bidra til å skape og delta i språkstimulerende kommunikasjon. En slik kommunikasjon karakteriseres ved at språket læres i interaksjonen mellom den lærende og en som allerede kan språket bedre. Det holder ikke at den lærende er fysisk til stede, hun eller han må også trekkes inn i kommunikasjonen (Heen Wold, 2008).

4.4.5 Ordforråd i et andrespråksperspektiv

Eleven står i sentrum i gode språklæringssituasjoner, og da må eleven være en aktiv deltaker i interaksjonen. Språket vi hører må forstås dersom det skal kunne stimulere språkutviklinga. For å fremme elevenes forståelse er det flere punkter de voksne kan følge i kommunikasjon med eleven. For det første bør de på ulike måter tilpasse seg barnets kompetansenivå. Videre bør barnet få reell innflytelse på kommunikasjonen, og samhandlingen skal være gjensidig, men asymmetrisk. Kommunikasjon som handler om det som er her-og-nå, eller om noe som er sentralt i barnets livsverden, vil også være med på å fremme språkutvikling. Til slutt bør kommunikasjonen være preget av tett følelsesmessig relasjon, identifikasjon og tilhørighet mellom samhandlingspartene (Heen Wold, 2008).

Vi lærer ords mening på hovedsakelig tre måter. Gjennom direkte forklaringer av ordets mening, gjennom at et objekt som er fysisk til stede blir benevnt, eller gjennom den språklige sammenhengen som ordet er inkludert i. De nye ordene må komme fram i sammenhenger hvor vi kan forstå det som foregår selv om vi ikke kjenner alle enkeltordene. Det må ikke være for mange ukjente ord om gangen, for da vil forståelse bli umulig. Det er også vesentlig at barn møter de nye ordene de trenger. Når de så møter noe uten å vite hva ordet er, må noen i barnas omgivelser gi dem ordet. I tillegg til å være en kognitiv prosess, er språklæring også en emosjonell og motivasjonell prosess. Energien som trengs for å lære seg et nytt språk må komme fra den innlærende selv, og derfor er innholdet i undervisningen viktig. Den må inneholde elementer som er relevante i barnets livsverden (Heen Wold, 2008).

4.5 Forholdet mellom utvikling av første- og andrespråk

Tidligere har holdningen hos flere forskere vært at det å vokse opp med mer enn ett språk har vært hemmende for språkutviklinga. Andre forskere i nyere tid mener flerspråklighet kan bidra til mental fleksibilitet, en bedre evne til begrepsdannelse, og et større mangfold av mentale evner (Valvatne & Sandvik, 2007).

På en del områder vil betingelsene for læring være relativt like uansett om det gjelder en elevs første- eller andrespråk. Samtidig vil det være noen spesielle forhold knyttet til utviklinga av andrespråket. Dersom gode forhold blir lagt til rette kan en forvente at det skjer en gjensidig positiv påvirkning mellom språkene. En begrunnelse for at opplæring i og på førstespråket er viktig, er positive overføringer fra førstespråket til andrespråket. Hvis en kjenner et begrep på førstespråket, vil det være enklere å lære begrepet på andrespråket (Heen Wold, 2008).

Vygotsky var tidlig ute med å være positiv til flerspråklighet hos barn. Han skrev en teori som omhandlet spontane og akademiske begreper. Spontane begreper finner sted i hverdagssituasjoner, og er usystematiske og kontekstavhengige. Akademiske begreper derimot oppstår som følge av undervisning, og de er systematiske, logiske, hierarkisk bygget opp og kontekstuavhengige. De er også kjent som vitenskapelige begreper. Dersom de akademiske begrepene skal dannes er det avgjørende at en person har utviklet de spontane begrepene. Når så de akademiske begrepene er dannet, vil de igjen spille positivt tilbake på de spontane begrepene slik at de blir mer systematiske og hierarkisk organisert. Det vil føre til at en persons abstrakte tenkning generelt når et høyere nivå (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Akkurat som med spontane og akademiske begreper mente Vygotsky at første- og andrespråket forholder seg til hverandre på samme måte. Det vil si at førstespråket vil hjelpe innlæringen av andrespråket, og en god utvikling av andrespråket vil igjen være positivt for førstespråket. Det vil bidra til større grad av språkbeherskelse og begrepsrikdom på begge språkene. For at dette skal kunne skje er det nødvendig at førstespråket blir holdt ved like (Øzerk, 2005).

5 Setnings- og tekstforståelse

5.1 Sosiale forskjeller i skolen

Vibeke Aukrust (2006) har skrevet en rapport for Utdannings- og forskningsdepartementet der hun har forsøkt å finne sammenhengen mellom tidlige språklige erfaringer (førskelealder), og lesing og læring av komplekse tekster på høyere trinn. Dette gjør hun av flere grunner, men jeg tar bare med de som er interessante for denne oppgaven. Ungdomsskolen og videregående skoler setter nå større krav enn tidligere til at elever skal kunne forstå komplekse tekster, og i kunnskapssamfunnet er høy leseferdighet viktig. Videre er læring i spesifikke fag avhengig av generelle ferdigheter i tekstforståelse. I tillegg har elever fra forskjellige demografiske grupper stor spredning når det gjelder å mestre språklige ressurser. Til slutt ser det ut til at leseferdighetene er veldig stabile gjennom barne- og ungdomsårene, noe som betyr at ferdighetene ved slutten av grunnskolen ofte kan predikeres ut fra språklige ferdigheter allerede i barnehagen (Aukrust, 2006).

Skolegangen ser ut til å bli berørt av en Matteus-effekt. De elevene som har et godt utviklet språk ved skolestart vil i større grad klare å videreutvikle språket sitt i løpet av skolegangen. Elever med et godt språk ved skolestart vil altså profitere mer på det språklige opplæringstilbudet i skolen, enn de elevene som har et svakt språk når de starter på skolen. En slik effekt har trolig en rekke forklaringer, og dessuten speiler den demografiske betingelser som går på foreldrenes utdanningsnivå og på elevens status som minoritets- eller majoritetsbarn (Aukrust, 2006).

Å utjevne disse sosiale forskjellene har i følge Anders Bakken (2004) vært et sentralt mål i alle omfattende skolereformer i Norge etter krigen. Han fastslår at den kulturelle kapitalen et barn har med seg hjemmefra har betydning for leseferdighetene deres. Selv om det norske skolesystemet har idealer om likhet og sosial utjevning, så klarer det allikevel ikke å kompensere for forskjeller i elevenes hjemmebakgrunn. Skolen har reproduisert likhet siden 50-tallet ettersom utdanningsvalg og prestasjoner har vært nært knyttet til foreldrenes ressurser og posisjon i samfunnet. Spørsmålet han har stilt seg er om utviklinga fortsatt er den samme. Gjennom å se på de store reformene på 90-tallet (reform 94 og reform 97) har han søkt å finne ut om skolens rolle som skaper av sosial ulikhet er blitt styrket eller svekket. Konklusjonen hans er at det fra 1992 til 2002 det ser ut til at det er blitt større forskjeller i

læringsutbytte som skyldes elevenes sosiale bakgrunn. Dette kan ha bakgrunn i at skolen i større grad har innført elevbasert læring, noe som gjør at ressursene elevene har med seg hjemmefra som skaper forskjellene, får økt betydning (Bakken, 2004). Øzerk støtter dette, Han mener at de nye arbeidsmetodene får konsekvenser for minoritetspråklige elever, siden de forutsetter bedre norskerferdigheter enn det den tidligere undervisningen gjorde (Øzerk, 2003).

Bakken har et pågående prosjekt der han forsker på hvilken innvirkning kunnskapsløftet har hatt til nå på læringsutbyttet til elever basert på deres kjønn, minoritetsstatus og foreldrenes utdanning. Etersom reformen fortsatt er ganske ny er det for tidlig å si noe sikkert. De tendensene Bakken ser hittil er at det ikke finnes noen tegn til at de sosiale forskjellene er blitt mindre siden L97, men det kan virke som om foreldrenes utdanning har mer å si for karakterforskjeller. Dette er målt gjennom å se på avgangselever som har fulgt ungdomsskolen gjennom hele kunnskapsløftet. Når det gjelder minoritetselevne har de over tid generelt foreldre med lavere utdanning, men allikevel ser det ut til at det å ha en minoritetsbakgrunn ikke har hatt en negativ betydning i kunnskapsløftet (Bakken, 2010).

5.2 Hva er lesing?

Lesing kan defineres som *avkoding X forståelse*. Avkoding innebærer en anvendelse av omkoding, det vil si bokstavkunnskap hvor elevene kan bokstaver og vet at bokstavene kan oversettes til lyder. Når elevene anvender seg av omkoding, så kan de avkode slik at de gjenkjenner det aktuelle ordet (Øzerk, 2008).

Tradisjonelt sett har leseforskning gitt oppmerksomhet til leseren fremfor teksten. Teksten har ikke fått den samme interessen innenfor forskningen som leserens funksjoner har. Elbro mener at det å snakke om lesing uten tekst gir liten mening, og i 1970-årene kom det gode teorier om lesing som et samspill mellom leser og tekst. Under lesing av en tekst brukes informasjon fra både teksten og fra leseren selv. Dette samspillet er ikke statisk, men vil forandre seg med leseutviklinga til leseren (Elbro, 1986).

Aukrust viser til Snow (2002 s. 1) når hun presenterer en definisjon av hva lesing er: *öf defining the term reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written languageö*. På norsk vil da lesing bli *öen* prosess hvor en samtidig trekker ut og konstruerer mening gjennom

interaksjon og involvering med det skrevne språket/skriftspråket. Fra dette ser vi at lesing handler om to ting. En må både trekke ut informasjon fra en tekst, samtidig som en må konstruere mening. De to verbene må sees i forbindelse med hverandre. Det vil si at når vi leser kan vi ikke skape en mening uten å ta hensyn til hva som står i teksten. Teksten har noe i seg som gjør enkelte fortolkninger mer gyldige enn andre. Samtidig som lesing handler om å trekke ut dette, er det også en aktiv meningsskapende prosess. Teksten vil altså bli meningsbærende for leseren ved at leseren aktivt tilskriver den mening (Aukrust, 2006).

5.3 Leseutvikling

En forutsetning for å kunne bli en god leser er at en utvikler gode, tekniske leseferdigheter som har med ordavkoding å gjøre. Det involverer å kunne identifisere lyder, forbinde lyder med bokstaver, samt å kunne trekke sammen ord. Dette er en del av begynneropplæringen. Når en mestrer disse ferdighetene sier vi at ordavkodingen er blitt automatisert. Selv om det å mestre ordavkoding er en forutsetning for å bli en god leser er det som nevnt ikke nok. Så fort elevene har lært seg dette ligger den sentrale utfordringen i å forstå det de leser. Det vil si at begynneropplæringen med avkoding må ligge til grunn for elevene fullt ut skal kunne forstå tekster. Det er forståelsen av tekster som skiller sterke og svake lesere. En sterk leser må kunne forstå, tolke og vurdere det hun eller han leser. I følge Aukrust vil mange mene at en god leseopplæring skal fokusere på forståelse fra starten av, men hun synes det er viktig å fokusere på ordavkodingen først. Fra og med 4. klasse viser internasjonale framstillinger at elever går fra å lære å lese, til å lese for å lære. Det er her de møter på informasjonsbærende tekster, og leser for å tilegne seg kunnskap (Aukrust, 2006).

En tekst er ikke lett eller vanskelig i seg selv. Det blir den i møtet med leseren og hennes eller hans forutsetninger. Kjennetegn ved teksten som struktur og leserens bakgrunnskunnskap kan ha stor betydning for hvor godt leseren forstår den. Leserens vil danne seg oppfatninger av hva teksten handler om, og de oppfatningene blir viktige for meningen hun eller han tilskriver den. Videre konstruerer leseren seg et bilde av de påstandene eller ideene som finnes i teksten. Hvilken sjanger teksten er vil være med på å farge hva teksten forteller om forholdet mellom leser og forfatter. Ved arbeid med digitale tekster vil leseren møte særskilte utfordringer som å håndtere hypertekst samt å vurdere relevans og gyldighet (Aukrust, 2006).

Lesing er en aktivitet som har et formål eller en hensikt. For å lære å lese må en lære at skrevne ord består av bokstaver, at bokstaver representerer lyder, og i vår kultur at skriften går fra venstre til høyre. Å kunne benytte seg av bakgrunnskunnskap eller å trekke slutninger i tekst fungerer dårlig før en har lært seg avkodingsferdigheter. Dersom en elev har problemer med ordavkodningen vil hun eller han få det vanskelig med tekstprosessering på et høyere nivå. Dette er et poeng Aukrust setter høyt. Som nevnt er allikevel ikke ordavkodningsferdigheter nok for å bli en sterk leser. Det er flere viktige variabler som spiller inn, både hos den innlærendes språklige kunnskap og kognitive ferdigheter. En viktig del av den språklige kunnskapen er vokabularet, eller ordforrådet, som har et eget kapittel i denne oppgaven. Under språklig kunnskap kommer også syntaktisk kunnskap, det vil si kunnskap om språkets oppbygning, og diskursiv kunnskap, som er kunnskap om hvordan språk brukes i ulike kommunikasjonssituasjoner, inn. Når det gjelder kognitive ferdigheter er det snakk om oppmerksomhets- og minnefunksjoner i tillegg til motivasjon (Aukrust, 2006).

5.4 Leseforståelse

Aukrust hevder at individuelle forskjeller i språkforståelse har mer å si for variasjonen i leseforståelse, enn individuelle forskjeller i ordavkodning hos lesere som har nok presisjon og flyt til å forstå i skrevet form det de ville forstått i tale. Dette er funn fra flere undersøkelser av både barn og voksne, og er med på å støtte argumentet om barns tidlige språkerfaringer og evne til å kunne lære av og prosessere komplekse tekster senere (Aukrust, 2006).

Den sosiale og kulturelle konteksten leseren befinner seg i vil også være med på å påvirke leseforståelsen. Faktorer som er med på å forme barns leseutvikling kan være sosial klasse, etnisitet og førstespråk. Forskjellige sosiokulturelle bakgrunner er altså med på å skape lesere som interagerer med tekster på forskjellige måter. Barn fra høyere sosiale lag vil oftere enn barn fra lavere sosiale lag ha et mer øskoleliggende eller akademisk språk i hjemmet. De har også generelt flere anledninger til å samhandle med voksne om bøker, og de hører mer tale. Dette gir dem flere erfaringer som gjør dem bedre forberedt til å møte skolens leseopplæring. Noen barn opplever at de blir møtt med deres språk på skolen, og det blir dermed en kontinuitet mellom hjem og skole. For de barna som ikke opplever det samme vil det bli en diskontinuitet mellom hjem og skole. Spørsmålet om kontinuitet går ikke bare fra hjem til skole, men også andre veien ved at barna kan ta med seg skolens språkbrukformer hjem. (Aukrust, 2006).

Barn som har norsk som andrespråk har som gruppe et mindre ordforråd enn barn som har norsk som andrespråk. De har også større problemer med å forstå tekster som forutsetter bakgrunnskunnskap. Minoritetsspråklige barn som er gode andrespråklesere bruker strategier og kunnskap fra deres førstespråk for å øke forståelsen av andrespråket. Slik får de et helhetlig syn på lesing. Samtidig bruker de også tospråklige strategier, eller krysslingvistiske overføringsstrategier. Det vil si bruk av ord som ligner på hverandre på begge språk, bruk av begge språk i for eksempel samme ytring, og veksling mellom språk ut fra ulike kommunikative hensyn. Minoritetsspråklige barn som ikke er like flinke andrespråklesere bruker ikke disse strategiene, og de må ofte holde de to språkene separate for ikke å bli forvirret. Det vil si at opplæringsmiljøer som omfatter minoritetsspråklige elever kan støtte barnas leseferdigheter dersom barna opplever at de kan bruke sin språkkunnskap fleksibelt på begge språk (Aukrust, 2006).

Det er altså mange forhold som bidrar til barns kompetanse når det gjelder å forstå og å bruke tekster for å skaffe seg kunnskap. Oppsummert sier Aukrust at faktorer som er med på å forklare variasjon når det gjelder å lese for å lære kan være knyttet til teksten, aktiviteten, leseren og den større sosiokulturelle kontekst de tre forekommer innenfor (Aukrust, 2006).

5.4.1 Betydninga av tidlige språklige ferdigheter

Fonologisk bevissthet er viktig når barn skal begynne å lære seg å lese, men når avkodingen er blitt automatisert ser det ikke ut til å predikere unik variasjon i leseforståelse hos eldre barn og voksne. Aukrust mener derimot at ordforrådet i tidlig alder har en stor betydning for predikeringen av barns leseforståelse når de blir eldre. Dette er etablert i flere studier. Tidlige språklige erfaringer er med på å utvikle de sidene ved barns talespråk som på senere utviklingstrinn er viktige for tekstforståelse. Dette gjelder for både majoritets- og minoritetsspråklige. Ordforrådet fremmes i tidlig alder ved at barn får høre et rikt ordforråd, og at de får mulighet til å delta i kognitivt utvidende samtaler i temaer som interesserer barna, samtidig som de får hjelp til å tolke ukjente ord (Aukrust, 2006).

Det er en stor grad av relativ stabilitet mellom ordforrådet barn har i førskolealder og når de går ut av skolen. Det vil si at barn med et svakt ordforråd ved skolestart ofte vil ha et svakt ordforråd også når de blir eldre, mens barn med et godt ordforråd vil klare å videreutvikle det slik at de vil gå ut av skolen med et høyt vokabular og god tekstforståelse. Det betyr at de barna som har fått tidlig språkstimulering og støtte til å utvikle talespråket sitt, vil begynne på

et læringsforløp som støtter deres senere læring. En slik tidlig språkstimulering vil barna få fra hjemmet eller i barnehagen. For barn som kommer fra hjem med få språklige ressurser vil betydninga til barnehagen bli større. Den beste måten å forberede barn på å bli gode lesere på er altså at de tidlig får et rikt språktilbud. Aukrust setter opp fire punkter hun mener er med på å predikere hva som gir barn en kompetanse i å lese for å lære (Aukrust, 2006):

1. Fonologisk bevissthet.
2. Ordforråd (vokabular) og bakgrunnskunnskap.
3. Deltakelse i kognitivt utvidende samtaler.
4. Erfaring med ulike typer tekst og bøker i tidlig alder.

Dette gjelder for både minoritets- og majoritetsspråklige, men for de minoritetsspråklige kan i tillegg barnehagemiljøet være med på å bidra til barnas senere leseforståelse ved at de anerkjenner barnas tospråklighet (Aukrust, 2006). Mens Aukrust tar for seg førskolealder, sier Frost at utviklinga av ordforrådet før tredje årstrinn for skolen har stor betydning for deres senere leseforståelse. Det er derfor grunn til å inkludere det tidlige skolemiljøet når vi snakker om utvikling av språk i tidlig alder (Frost, 2010). For å inkludere elever med to språk kan barnehagen eller skolen legge til rette ved å blant annet ha et tilbud med tekster som inviterer til bruk av bakgrunnskunnskap, eller at de får begynneropplæringa på sitt førstespråk. Det er viktig at pedagogene som skal legge til rette for barns læring kjenner barnets språksituasjon, og at de setter seg inn i hvilke ferdigheter og oppfatninger om språk barnet har med seg (Aukrust, 2006).

I likhet med Aukrust mener Frost at ordforrådet har en stor betydning for leseutviklinga. Han hevder at barnets størrelse i ordforråd ved skolestart er den faktoren som alene har størst betydning for barnets fremgang på skolen. Begrensninger i et barns ordforråd er blitt dokumentert til å ha en negativ betydning når barnet kommer oppover i skoletrinnene, og da spesielt med tanke på leseferdighetene til arbeiderklassebarn. Skolens forsøk på utjevning av sosiale forskjeller innenfor språkutvikling har ikke vært merkbare, men en tidlig og betydelig innsats kan hjelpe. I følge effektstudier mener Frost det er mulig å styrke ordforrådet hos barn fra svake miljøer, men innsatsen må følges opp mye bedre enn den blir i dag. Dette gjelder i skolen, men også før barnet starter på skolen. Frost mener en koordinert innsats mellom barnehagen og skolen vil ha stor betydning for å bygge opp barns ordforråd (Frost, 2010).

5.5 Leseforskning

Diane McGuinness forteller at to store spørsmål er med på å ledsage forskning på lesing. Først og fremst har forskere stilt seg spørsmålet om hvilke metoder som fungerer best, og hvorfor, når det gjelder leseopplæring. Det andre spørsmålet, som hun fokuserer mest på i denne sammenhengen, er mer komplekst og går på hvorfor noen barn lett og hurtig klarer å lære seg å lese, mens andre barn ikke klarer det i det hele tatt. Opphavet til dette spørsmålet kommer fra at det er store individuelle forskjeller i leseferdigheter hos elever selv om de får opplæring i det samme klasserommet, og med samme metoder fra samme lærer (McGuinness, 2005).

5.5.1 Forskjellige skriftsystemer

Lesing handler om å mestre en menneskelig oppfinnelse. Det er ikke som å studere naturlover slik en gjør i kjemi, fysikk og biologi. Dermed er temaet også mer komplisert. Blant annet er ikke lesing universelt, det er avhengig av et bestemt språk, og en bestemt løsning for hvordan det språket blir skrevet. Derfor er ikke nødvendigvis problemene med lesing de samme i forskjellige land. I engelsktalende land måles det hvor godt elevene kan avkode ord når de skal se på hvor gode elevene er til å lese. Der søker de å finne hvor godt elevene klarer å lese isolerte ord, ett ord om gangen. I mange europeiske land derimot, måles det hvor gode elevene er gjennom leseflyt og leseforståelse. Dette gjelder i land som Italia, Tyskland, Spania og de skandinaviske landene. I disse landene påstår McGuinness at alle barn leser korrekt, det vil si at alle klarer å avkode ord. Grunnen til dette mener hun er at de nevnte landene har øgjennomsiktige skriftsystemer, noe som vil si at det er som regel bare en måte å skrive hvert fonem på, samt en måte å avkode hver bokstav eller bokstavsammensetninger (*digrafer*) på. Disse skriftsystemene kaller hun gjennomsiktige fordi det er åpenlyst hvordan de virker, og det gjør dem også enklere å lære. Engelsk derimot har det hun kaller et øugjennomsiktigø eller ødekketø skriftsystem. Her er det flere måter å stave samme lyd på, og det er flere måter å avkode samme bokstav eller bokstavsammensetninger på. Slike skriftsystemer er både vanskelige å lære og å undervise i, og elever kan lett bli forvirret og dermed ikke klare å lære å lese (McGuinness, 2005).

I engelskspråklige land måles dysleksi primært ved å se på elevenes avkodingsferdigheter. Dersom avkodingsferdigheter er en følge av biologiske disposisjoner, bør det være like mange

mennesker som har dysleksi i de forskjellige landene. Slik hevder McGuinness at det ikke er. I følge henne er dysleksi så å si ikke til stede i landene med et gjennomsliktig skriftsystem. I de landene påstår hun at alle barn, uten unntak, kan avkode og stave på et høyt nivå. Derfor kommer ikke dysleksi av en iboende öfeilö hos eleven. Slik hun ser det kan det ikke være noe annet enn miljömessige grunner til at noen har dysleksi (slik hun definerer det) og andre ikke. Hun understøtter denne teorien ved å vise til at italienske elever med Downs har lært seg å avkode selv om de har lav intelligens, ettersom skriftsystemet i Italia er gjennomsliktig (McGuinness, 2005).

5.5.2 Metodekritikk

McGuinness kritiserer metoder som går ut på å vise elevene hele ord før de lærer å stykke dem opp til fonemer. Dette er metoder kjent som öwhole-wordö eller öwhole-languageö, som hun hevder har dominert amerikanske og engelske klasserom i over 100 år. Tilhengere av denne metoden mener at elever bør fokusere mer på å identifisere meningen av ordet gjennom konteksten heller enn å stykke det opp i mindre lydenheter. Motstykket til öwhole-wordö kalles öphonicsö. Det er en metode der elevene lærer lydene som bokstavene representerer for så å sette dem sammen til ord. McGuinness er heller ikke tilhenger av denne metoden når det kommer til engelskspråklige land, fordi bokstavene ofte representerer forskjellige lyder, noe som kan forvirre barna. Derfor favoriserer hun en metode kjent som ösynthetic phonicsö. Den er laget for å utjevne forskjellen mellom gjennomsliktige og dekkete skriftsystemer. Metoden bruker rundt 40 forskjellige engelske fonemer, og skaper dermed et kunstig gjennomsliktig alfabet. Ideen med metoden er at kodingen (staving) avkodingen (lesing) da blir basert på de uforanderlige lydene i talespråket. Slik vil staving og lesing bli speilbilder av hverandre som kan læres samtidig (McGuinness, 2005).

McGuinness er veldig kritisk til forskninga på leseforståelse og lesetilegnelse som har dominert de siste 30 årene. Hun önsker derfor at det må utarbeides nye teorier. Disse teoriene må oppstå som følge av induktivt arbeid med utgangspunkt i sanne fakta. Teoriene hun kritiserer har vært deduktive, og har sprunget ut fra en eller to studier. Noen ganger påstår hun de også er blitt utarbeidet i forkant av forskninga. Problemet er at disse teoriene får fortsette å dominere, selv om det finnes mye bevis som taler mot dem. Det er spesielt fem teorier som er populære selv om ingen av dem er støttet av forskningsdata:

1. Teorien om at bevisstheten om den fonologiske strukturen i språket utvikles i rekkefølgen; ord, stavelser, fonemer.
2. Teorien om at barn blir svake lesere fordi de har fonologiske eller fonemprosesserende mangler.
3. Teorien om at svake lesere har en talemotorfeil eller en forsinkelse i utviklinga.
4. Teorien om at svake lesere har en generell mangel i å prosessere det auditive.
5. Teorien om at svake lesere ikke gjenkjenner ord og bokstaver like hurtig som gode lesere (McGuinness, 2005).

Generelle språkferdigheter (høyere ordens språkkunnskaper) påvirker akademisk suksess. Dette er en effekt en ser sent hos elever, ettersom det er tydeligst hos barn som blir testet etter de er 12 år gamle. Ut fra dette trekker McGuinness slutningen at det er større sannsynlighet for at lesevansker skyldes problemer med tale- og leseforståelse enn for at det skyldes avkodingsvansker. Hun trekker fram dette som en ny oppdagelse, og derfor vet hun ikke ennå hvorfor denne effekten viser seg så sent. Det er også vanskelig å vite hvilke av de generelle språkferdighetene som er kritiske, og hvilken rolle skolesystemet skal ha i saken (McGuinness, 2005).

5.5.3 Forskningsresultater

Gjennom forskjellige studier har McGuinness studert ordforrådets betydning for leseferdighetene. Studiene viste at det reseptive ordforrådet korrelerte høyest med leseferdigheter i avkoding, staving og leseforståelse. Allikevel kommer McGuinness fram til at det har større effekt på leseforståelsen enn på avkodingen. Hun påstår også at det kun er en fare for de 5-6 % av de lavestskårende elevene, og da spesielt for gutter. Videre sier hun at ordforrådet er en stor del av en persons verbale IQ, og dersom den er lav vil det være en stor risikofaktor i arbeidet med å lære en alfabetkode. Den verbale intelligensen er veldig påvirket av arv, og den blir også bestemt av hvilket samfunnslag barnet kommer fra. Den verbale intelligensen ser ut til å være uavhengig av vanlig IQ, men McGuinness etterlyser mer forskning innenfor dette (McGuinness, 2005).

En av studiene hun refererer til er en langtidsundersøkelse fra England der barn med taleproblemer har blitt fulgt fra de var 4 til 15-16 år. Mens elevene var små ble de delt inn i to grupper, ei gruppe for dem som fikk to standardavvik under gjennomsnittet på en nonverbal intelligens test (GD), og ei gruppe for barna med normal nonverbal intelligens (SLI). Begge gruppene ble fulgt opp da de var 5-6 år, og da ble SLI-gruppa delt inn i to; de som ikke lenger hadde taleproblemer, og de som fortsatt hadde det. Når elevene ble 15-16 år ble igjen begge delgruppene innenfor SLI testet opp mot ei kontrollgruppe bestående av elever på samme alder med normalt talespråk. Den gruppa som ikke lenger hadde taleproblemer ved 5-6 år gjorde det like godt som kontrollgruppa i forhold til ordforråd og ferdigheter i språkforståelse. Allikevel gjorde de det signifikant dårligere innenfor fonologisk prosessering og leseferdigheter. Den gruppa som fortsatt hadde taleproblemer ved 5-6 år sammen med GD-gruppa viste stor svikt i funksjoner innen både tale- og skriftspråk. Disse gruppene falt stadig lenger bak sine jevnaldrende i forhold til størrelsen på ordforrådet (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, & Kaplan, 1998).

Allikevel var ikke korrelasjonene konsekvente gjennom alle studiene, selv om testene som ble brukt var pålitelige. Resultatene varierte fra 0 til 0,70. McGuinness ser på forskjellige muligheter til hva som kan ha vært årsaken til inkonsekvensen. Blant annet presiserer hun at det er det reseptive ordforrådet som måles, og ikke det ekspressive ordforrådet. Det reseptive ordforrådet vil si det en person forstår, mens det ekspressive er ordforrådet en person kan bruke. Det sistnevnte vil derfor ikke være like bredt som det første (Aukrust, 2006). Grunnen til at det presiseres er at de måler forskjellige ting, men det er gjort lite forskning på det ekspressive ordforrådet, og det finnes en mulighet for at det ene er bedre enn det andre til å predikere leseferdigheter. I tillegg stiller hun spørsmål til om utvelgelsen av elevene er representativt for hele populasjonen som testene var laget for, samt om alderen til barna er statistisk kontrollert (McGuinness, 2005).

5.5.4 Syntaks og lesing

Aukrust peker på forskning som viser at syntaktisk kunnskap om språket i førskolealder har sammenheng med senere leseferdigheter (Aukrust, 2006). Det samme gjør McGuinness. Hun beskriver syntaks som den strukturelle organiseringen av ord i en setning i et bestemt språk. I engelsk, og også i norsk, henger syntaks sammen med ordstillinga, samt at det har tilknytning til morfologi. Et *morfem* er den minste enheten av lyd som representerer mening. Ovenfor er

morfologi blitt beskrevet i Frost sin modell (figur 1, kapittel 3). For McGuinness er syntaks det foreløpig siste trinnet på språkutviklingstrappa. Derfor har hun ennå ikke svar på hvilke ferdigheter, uavhengige fra ordforrådet, et barn må tilegne seg for å forstå og bruke syntaks på korrekt måte (McGuinness, 2005).

5.5.5 Trege, nøyaktige lesere

Målet med leseopplæring er at barn skal lære seg å lese flytende og å avkode nøyaktig, men i engelskspråklige land er det som oftest nøyaktigheten som blir målt. Det blir antatt at leseflyten er et ønsket biprodukt som etterfølger nøyaktigheten. Men selv om svake lesere leser tregt, er det ikke nødvendigvis slik at trege lesere leser svakt. Noen trege lesere kan være veldig nøyaktige. Det betyr at det finnes to typer tregere lesere. De som har vansker med avkodingen, og de som leser tregt til tross for at de har gode avkodingsferdigheter. De sistnevnte kalles trege, nøyaktige lesere. McGuinness mener dette er ganske vanlig i land med gjennomsiktige skriftsystem. I slike land er det ikke nøyaktigheten som blir målt, men derimot hurtighet og leseforståelse. Spørsmålene hun stiller seg er hvordan elever kan øve på å få bedre leseflyt, og om det har noen betydning at noen er trege, nøyaktige lesere (McGuinness, 2004). I forhold til denne oppgaven er kun det siste spørsmålet som er av interesse, ettersom norsk har et gjennomsiktig skriftsystem, og en bør kunne anta at vi etter gjeldende kriterier har elever som er trege, nøyaktige lesere.

McGuinness viser til Heinz Wimmer, en østerriker som i 1993 foretok en undersøkelse blant antatt svake lesere i Salzburg. Det var i denne undersøkelsen han ble oppmerksom på trege, men nøyaktige lesere. Han ønsket å finne ut mer om dem, og hvilke praktiske implikasjoner det har å lese tregt. Han fant ut at 80-85 % av de trege leserne i første og andre trinn var gutter. Det var også en signifikant forskjell i den verbale intelligensen til trege og normale lesere. Ved å sammenligne de svakeste leserne i henholdsvis Salzburg (der de har et gjennomsiktig skriftsystem) og London (der de har et dekket skriftsystem), fant han at elevene i Østerrike leste samme tekst dobbelt så raskt som de engelske elevene. I tillegg hadde barna i Salzburg kun 7 % feil på ordene de leste, sammenlignet med barna i London som hadde 40 % feil. På grunnlag av dette mener McGuinness at öreghetö er en følge av skriftsystemet, det ligger ikke hos elevene. I tillegg vil metodene for leseinstruksjon og vanskelighetsgraden hos innholdet i tekster være med på å avgjøre lese hastigheten. Derfor er det vanskelig å avgjøre hva som er en universell og optimal lese hastighet (McGuinness, 2004).

Hvorfor denne gruppen elever leser tregere er vanskelig å si. De kan ha en forsinkelse i språkutviklinga, og da spesielt i den syntaktiske utviklinga. De kan også ha lav verbal intelligens, noe Wimmer fant i en av sine undersøkelser, eller de har begynt å lære seg sammenhengen mellom bokstaver og lyder senere enn andre barn. McGuinness foreslår til og med at det kan være en vane de tillegger seg. Som et tillegg nevner McGuinness lesere som har problemer med øyemotorikken som en grunn til at det finnes svake lesere, men det kan relativt enkelt bli diagnostisert og utbedret. Uansett er lesehastighet noe det finnes svært gode metoder for å forbedre, og trege, men nøyaktige lesere vil klare å trekke ut mening av teksten selv om de bruker lenger tid (McGuinness, 2005).

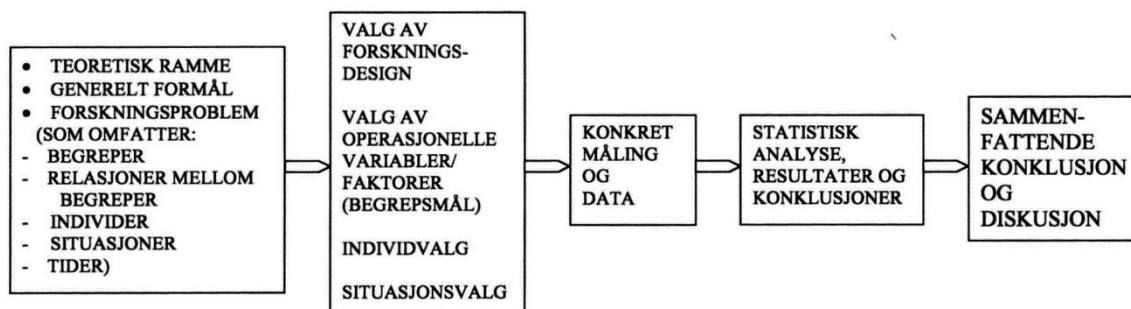
6 Forskningsmetode

Forskning starter med en undring og et spørsmål. Deretter fortsetter det med et arbeid som prøver å besvare, eller i det minste belyse dette spørsmålet. Delfunn kan gjøre at fokuset endres underveis i arbeidet, og da kan problemstillinger også forandres. Kleven mener forskeren ikke får svar på mer enn hun eller han har stilt spørsmål om, og det gjør det viktig å stille de gode spørsmålene. Han kommer opp med to alternative definisjoner på hva forskningsmetode er (Kleven, 2002b s. 19):

1. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt.
2. Forskningsmetode er de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap.

Grunnen til at det er satt opp to alternative definisjoner er at det finnes en del uenigheter og diskusjon om forskningsmetodologiske spørsmål innenfor fagmiljøene. Derfor forholder forskjellige forskere seg ulikt til hvilken av de alternative definisjonene de foretrekker (Kleven, 2002b).

Lund har laget en oversikt der han viser fem faser eller trinn i en type forskningsundersøkelse.



Figur 3: Oversikt over en typisk kvantitativ empirisk forskningsundersøkelse (Lund, 2002 s. 88).

Grunnen til at jeg velger å ta med denne figuren er at min undersøkelse er kvantitativ og empirisk, og figuren blir således en modell for hvordan jeg kan jobbe med min undersøkelse.

6.1 Kildebruk

Arbeidet med oppgaven har vært todelt. Jeg har gjennomgått litteratur som kan belyse problemstillinga, noe som først og fremst vil si kilder som omhandler språkutvikling,

leseutvikling, og ordforråd. Jeg har da også hatt interesse av å se på litteratur som tar for seg minoritetsspråklige barn i forhold til de nevnte områdene. I tillegg har arbeidet bestått av å samle inn og organisere data i SPSS.

Mange gjenstander kan være kilder, men hvilke som er det avgjøres av problemstillinga. Dersom problemstillinga endres, endres også hva som er kilder. Derfor er en kilde en gjenstand fra fortida som kan belyse ei gitt problemstilling. Problemstillinger endrer seg ofte underveis. Derfor er det viktig å tenke godt gjennom dem, slik at en kan unngå ekstraarbeid (Tveit, 2002).

Kilder kan deles inn i flere kategorier. Først kan de være meddelende eller ikke-meddelende. De kildene jeg har brukt i oppgaven har som intensjon å meddele noe, og det er derfor kun den kategorien som er interessant. Videre kan de meddelende kildene deles inn i de som gir faktiske (deskriptive) utsagn, og de som gir normative utsagn. Forskjellen mellom disse ligger i hva opphavspersonen eller personene ønsker å formidle. Dersom forfatteren(e) beskriver faktiske forhold, er det en faktisk kilde. Denne typen kilder kan etterprøves for å se om de er sanne. Hvis forfatteren(e) gir uttrykk for ønsker, vurderinger, krav eller lignende, så er det en normativ kilde. Disse er ofte begrunnede vurderinger av ulike slag som benyttes i forskningslitteraturen. Normative utsagn skal kunne vurderes av andre slik at de kan ta sin egen stilling til dem. Samtidig kan et kildemateriale inneholde både faktiske og normative utsagn (Tveit, 2002). I min oppgave er typiske faktiske kilder for eksempel de som forteller hvor mange minoritetsspråklige elever som får særskilt norskopplæring i grunnskolen. Disse står SSB og Utdanningsdirektoratet for. Et eksempel på en normativ kilde i oppgaven er «Likeverdig opplæring i praksis», en strategi gitt ut av Kunnskapsdepartementet som ønsker å bedre inkludere minoriteter i samfunnet.

Et annet skille går mellom primær- og sekundærkilder. Primærkilder er alltid eksisterende. Det skal altså alltid være mulig å gå til en primærkilde. Primærkilder er det nærmeste vi kan komme en sak gjennom tilgjengelig kildemateriale. Innenfor pedagogisk forskning vil primærkilden være original og beskrevet av forfatteren selv. Sekundærkilder blir da kilder som bygger på primærkildene, ved at de henviser og refererer til dem. Ofte vil tekster inneholde både primær- og sekundærkilder. Når forskere publiserer sine undersøkelser henviser de også til annet arbeid, og det vil da være sekundærkilder (Tveit, 2002). I min oppgave bruker jeg både primær- og sekundærkilder. Områdene jeg har gått inn på har vært store og vanskelige, og for å få en bedre oversikt har jeg benyttet meg av norske fagbøker som

inneholder sekundærkilder (for eksempel Aukrust, 2006; Golden, 2009; Heen Wold, 2008). I tillegg til å finne relevante opplysninger som jeg har brukt i oppgaven, har de også vært hjelpsomme med tanke på å oppdage nye kilder for å få relevant teori og forskning. Jeg har videre forsøkt å finne primærkildene det blir referert til for å kunne gjengi fra dem (for eksempel Bakken, 2004; Stothard, et al., 1998). Primær- og sekundærkilder er blitt brukt om hverandre når det gjelder gjennomgang av teori og forskning, etter hva som har vært hensiktsmessig.

6.2 Undersøkelsen

6.2.1 Design

Min undersøkelse er en del av et prosjekt som ledes av Øzerk i samarbeid med Utdanningssetaten. Dette kalles Oslo-programmet. Formålet med prosjektet er å undersøke flere skoler i Oslo når det gjelder språkutvikling, lesing, innholdsforståelse, læringsutbytte og deres resultatforbedring. Det Øzerk ønsker med dette er å forbedre læreres pedagogiske praksis og metodiske kompetanse for å skape et bedre læringsutbytte for både flerspråklige og norskspråklige elever (Øzerk, 2010)

Dataene som er brukt er kun kvantitative. Undersøkelsen har først og fremst som formål å beskrive forholdene slik de er. Den er derfor en deskriptiv undersøkelse. Kleven kaller også dette for en ikke-eksperimentell design, ettersom ingen uavhengige variabler manipuleres av forskeren (Kleven, 2002a). I dette tilfellet vil forskeren si Øzerk og meg. Hvilke påvirkningsfaktorer utenfor kartleggingsprøvene som kan spille inn på resultatene vil ikke tas opp. Den sier altså ingenting annet om elevenes bakgrunn enn hvilket førstespråk eller hjemmespråk de har. Det vil si at vi ikke har informasjon om blant annet barnehagebakgrunn, minoritetselvenes ferdigheter i førstespråket, sosioøkonomisk status eller norskspråklige kontakter. Vi vet heller ingenting om elevene mottar noen form for førstespråksopplæring eller særskilt norskopplæring. Det er flere grunner til at dette ikke er samlet inn. Først er det oppgavens omfang som må begrenses. Videre er det vanskelig å samle inn slik informasjon, og enda vanskeligere å operasjonalisere dette på en målbar måte. Dessuten blir ikke denne informasjonen bokført i de prøvene som gjelder i undersøkelsen.

6.2.2 Instrument

Utdanningsdirektoratet gir i år ut obligatoriske kartleggingsprøver til 1. 2. og 3. årstrinn i grunnskolen. For 1. og 3. årstrinn gjelder dette kun kartlegging av leseferdighet, mens 2. årstrinn i tillegg har kartlegging av tallforståelse og regneferdighet. I motsetning til de nasjonale prøvene for 5. og 8. trinn skal ikke resultatene rapporteres inn til utdanningsdirektoratet. Hensikten med kartleggingsprøvene er heller at læreren og skolen skal kunne avdekke elever med svake ferdigheter, for deretter å kunne sette i gang tiltak og gi ekstra oppfølging til elevgruppen. Prøvene skal revideres omtrent hvert femte år, noe som vil si at prøvene som blir gitt innenfor et årstrinn vil være de samme i denne perioden (Utdanningsdirektoratet, 2011). Sammen med Kamil Øzerk har jeg gått inn og sett på obligatoriske kartleggingsprøver som omhandler leseferdighet for 2. årstrinn. De ble avlagt våren 2009 (var dette første gang?), og de prøvene er, jamfør informasjonen fra utdanningsdirektoratet, de samme som blir gitt i 2011.

Prøven består av ni deltester eller oppgavesett, som alle er tidsbegrenset. De to første delene er utelatt i min undersøkelse. Den første, öholdning til lesingö er ikke med fordi den ikke inneholder verken riktige eller gale svar. Den andre, öfinn blomsteneö, er en oppvarmingsdel som elevene i følge lærermanualen fra Utdanningsdirektoratet ikke får talt poeng fra. De resterende sju deltestene er benyttet i undersøkelsen. Av disse starter fem av deltestene (ikke B og G) med henholdsvis en eller to eksempeloppgaver som er blitt gjennomgått av læreren. Læreren har fått utdelt en brukermanual med fasit og hvor lang tid elevene skal ha på hver oppgave.

I den første deltesten (A) får elevene se en stor eller liten bokstav, og skal så velge blant fem bokstaver hvilken som er den samme. Den andre deltesten (B) er et diktat der læreren leser ett og ett ord høyt, og eleven skal så skrive det ned rett. I deltest tre (C) får elevene se flere bilder, og til hvert bilde er det fire ord, og elevene skal velge ut det riktige ordet. Fjerde deltest (D) består av flere sammensatte ord, og elevene markerer hvor ordet kan deles inn i to ord. I den femte deltesten (E) er det en setning sammen med fire bilder, og elevene skal velge det bildet som beskrives i setninga. I den sjette deltesten (F) blir elevene presentert for et stort bilde bestående av forskjellige hus samt en skog, i tillegg til instruksjoner om streker, kryss og sirkler som skal plasseres på bildet. Den sjuende deltesten (G) inneholder en skriftlig historie som elevene skal lese for deretter å svare på spørsmål med fire alternativer. Med

utgangspunkt i dette kan vi si at de sju oppgavesettene som er benyttet i undersøkelsen tar for seg følgende leseferdigheter:

- A. Bokstavkunnskap.
- B. Diktat (fonologisk bevissthet, rettskriving).
- C. Ordforråd.
- D. Ordforråd og orddeling.
- E. Setningsforståelse med utgangspunkt i bilder.
- F. Setningsforståelse som forutsetter handling.
- G. Tekstforståelse.

Denne analysen av oppgavesettene har vært grunnlaget for kapittelinnndelinga i oppgaven. Vi har forstått det slik at de forskjellige oppgavesettene måler forskjellige delferdigheter:

- A og B måler bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet.
- C og D måler ordforråd med delferdighetene semantisk og morfemisk bevissthet.
- E, F og G måler setnings- og tekstforståelse med delferdigheten syntaktisk bevissthet.

6.2.3 Utvalg

Resultatene er hentet fra to skoler som ligger i hver sin bydel i Oslo. Den ene skolen ligger i indre øst, og den andre skolen ligger sørøst i byen. Prøvene fra 81 elever er gjennomgått. Det er da disse 81 elevene som utgjør undersøkelsens utvalg. Av disse 81 elevene har 23 norsk som førstespråk, mens de resterende 58 har et annet førstespråk. Denne informasjonen, samt barnas kjønn, har Øzerk og jeg hentet fra kontaktlærerne til de gjeldende elevene. Fordelinga vil bli nærmere presentert i neste kapittel.

I bydelene der skolene ligger er det en stor andel elever med ikke-vestlig bakgrunn. Utvalget er derfor representativt for bydelene når det gjelder fordelinga i denne undersøkelsen. En høy andel minoritetselever er ikke uvanlig for skoler i Oslo. Utdanningsetaten oppgir at

minoritetsspråklige i skoleåret 2010/2011 utgjør omtrent 40 % av alle elevene i Oslo (Utdanningsetaten, 2010).

I denne undersøkelsen er gruppa med majoritetsspråklige barn liten, noe som kan sies å være en svakhet. Det blir vanskelig å sammenligne gruppene når den ene er over dobbelt så stor som den andre. Undersøkelsen ønsker å bidra til en kartlegging av utvalgets ferdigheter, og utvalget er strategisk og ikke-tilfeldig.

6.2.4 Gjennomføring

Prøvene ble gjennomført våren 2009, og det var kontaktlærerne til de gjeldende elevene som var med dem når prøvene ble tatt. Prøvene ble så rettet av lærerne, og senere samlet inn av Øzerk. Høsten 2010 fikk jeg utlevert prøvene og fasiten, slik at jeg kunne rette prøvene og legge resultatene inn på SPSS. Deretter dro Øzerk og jeg til den ene skolen for å få informasjon fra lærerne og elevenes førstespråk, før Øzerk dro til den andre skolen og gjorde det samme der.

Øzerk og jeg delte deltestene inn i kategorier etter antall riktige svar. Det ble i tillegg laget kategorier for å kunne skille mellom resultatene basert på kjønn, om elevene er minoritets- eller majoritetsspråklige, og skole.

Resultater og nivå

	Bokstaver	Orddiktat
5	24-25 riktige	15-16 riktige
4	22-23 riktige	13-14 riktige
3	20-21 riktige	11-12 riktige
2	18-19 riktige	9-10 riktige
Kritisk grense	Elevene må ha godt over halvparten riktige svar for å komme over kritisk grense. Dette fordi det er nødvendig å kjenne igjen bokstavene for å kunne lese.	Kritisk grense er satt til at elevene må svare riktig på over 50 % av oppgavene.
1	17 - færre riktige	8 - færre riktige

Tabell 1: Resultater og nivå for oppgavesettene A og B i de nasjonale kartleggingsprøvene.

	Bilde til ord	Orddeling	Setningsforståelse	Skriftlig instruksjon	Tekstforståelse
3	16-21 riktige	16-21 riktige	15-18 riktige	9-10 riktige	5-6 riktige
2	12-15 riktige	12-15 riktige	10-14 riktige	5-8 riktige	3-4 riktige
Kritisk grense	Kritisk grense er satt til at elevene må svare riktig på over 50 % av oppgavene.	Samme kritiske grense som i forrige oppgavesett.	Samme kritiske grense som i de to forrige oppgavesettene.	Kritisk grense er satt til at elevene må svare riktig på over 40 % av oppgavene.	Kritisk grense er satt til at elevene må svare riktig på over en tredjedel av oppgavene.
1	11 - færre riktige	11 - færre riktige	9 - færre riktige	4 - færre riktige	2 - færre riktige

Tabell 2: Resultater og nivå for oppgavesettene C til G i de nasjonale kartleggingsprøvene.

Skjemaene viser de forskjellige nivåene som elevenes resultater blir kategorisert inn i for de forskjellige oppgavesettene. To oppgavesett er delt inn i fem kategorier, mens de resterende fem oppgavesettene kun er delt inn i tre kategorier. Kategori 1, altså den laveste kategorien, er fastsatt etter hva Øzerk og jeg vurderer til å være under kritisk grense.

Til sammen ble det altså fire variabler; resultater, minoritetsspråklig/majoritetsspråklig, kjønn og skole. Etter at disse ble kodet inn i SPSS har resultatene blitt skrevet ut i form av stolpediagrammer som angir fordelinga i både prosent og antall elever. Ved å benytte oss av SPSS har vi fått en detaljert oversikt over elevenes besvarelser, slik at det er mulig å analysere resultater som skal brukes til å besvare problemstillingene.

6.3 Validitet og reliabilitet

6.3.1 Validitet

Validitet er en betegnelse som brukes i forskning for å undersøke hvor godt en klarer å måle det som er en har som til hensikt å måle. Det er da tolkninga av dataene som valideres. En rekke krav til validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) bør være oppfylt for at slutningene som blir tatt i en vitenskapelig undersøkelse skal kunne være til å stole på.

Validiteten vil aldri kunne bli perfekt, men den kan bli så høy at forskeren kan stole på resultatene (Lund, 2002).

I ikke-eksperimentelle design er det ikke et formål for undersøkelsen å gi noen påvirkning for å forsøke å endre tingenes tilstand. I en slik undersøkelse er det ikke mulig å trekke helt sikre konklusjoner om årsaksforhold. Dette har med undersøkelsens indre validitet å gjøre. Det forskeren derimot kan og bør gjøre, er å bruke dataene til å eliminere tolkninger som fremstår som usannsynlige. Desto flere elimineringsprosedyrer som blir utført, desto større blir tilliten til den gjenværende tolkninga. Slik kan forskeren bygge opp en rasjonal argumentasjon, men det vil ikke være et bevis ettersom det alltid går an å argumentere mot. Allikevel kan forskeren styrke tilliten til ei årsakstolkning ved å vise at alternative tolkninger er lite sannsynlige. I jakta på ulike tolkninger som stemmer med dataen forskeren har, bør forskeren lete etter mulige skjulte variabler som kan spille inn på årsaksforholdet (Kleven, 2002a). Jeg vil bruke teorien i min oppgave til å understøtte dataene jeg får i undersøkelsen, for så å kunne besvare problemstillingene mine. Teorien har vist at det er mange variabler som påvirker hvordan noen blir gode lesere, men den har også argumentert for at noen variabler er viktigere enn andre. Det er flere veldokumenterte kilder som støtter dette, og selv om det ikke går an å bevise noe, så vil teorien styrke sannsynligheten for hvilke variabler som er viktige. Samtidig er dette en deskriptiv undersøkelse, og forsøker derfor ikke å finne direkte årsaksforhold.

Ytre validitet dreier seg om hvilken kontekst resultatene er gyldige i. Det vil si i hvilken grad kan slutningene overføres til andre personer og situasjoner. Det er da mulig å gjøre en skjønnsmessig eller en statistisk generalisering. Undersøkelsesgruppen kalles et utvalg, mens de som forskeren forsøker å generalisere resultatene til kalles populasjon. Hva som skal regnes som populasjonen er det forskeren selv som bestemmer. Utvalget må være representativt for populasjonen for at generalisering skal være mulig. Om utvalget er representativt eller ikke, er avhengig av hvordan utvelginga har foregått. Det er kun når forskeren har benyttet seg av et sannsynlighetsutvalg at det er mulig å gjøre en statistisk generalisering. Et sannsynlighetsutvalg vil si at alle medlemmene i populasjonen har en kjent sannsynlighet til å bli med i utvalget. Et slikt utvalg må alltid inneholde en form for loddrekning (Kleven, 2002b). Dersom forskeren har bestemt seg for hvilken målgruppe forskningen skal rette seg mot i arbeidet med å samle nødvendige data, så vil utvalget være et ikke-sannsynlighetsutvalg. Dette kalles også strategisk utvelging. Det er da ikke representativitet, men hensiktsmessighet som er utgangspunktet for valg av informanter

(Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Et slikt utvalg inneholder ingen loddtrekning, og dersom forskeren skal foreta en eventuell generalisering så må den være skjønnsmessig. Argumenter for at resultatene kan overføres må være rasjonale, og de må bygge på likhet mellom gruppene på de variablene som er mest relevante for undersøkelsen. Ytre validitet basert på skjønnsmessig generalisering kan uansett argumenters mot, så det er viktig at forskeren bygger opp god argumentasjon (Kleven, 2002b). Min undersøkelse er basert på et strategisk utvalg. Det er derfor ikke min hensikt å generalisere statistisk. Allikevel er utvalget i undersøkelsen representativt for flere skoler, og da spesielt i Oslo. Derfor kan skjønnsmessig generalisering benyttes dersom argumentasjonen for det er god nok. Samtidig er det ikke et direkte mål i min oppgave å generalisere, men det er åpent for at leseren selv kan ta en vurdering gjennom resultater og argumenter som blir presentert.

6.3.2 Reliabilitet

At data har god reliabilitet vil si at de er lite påvirket av tilfeldige målingsfeil. De bør være konsistente, stabile og nøyaktige. Det er allikevel ingen garanti for at data med god reliabilitet er pålitelige i forhold til andre feilkilder. I situasjoner hvor det er kun en prøve som avgjør resultatene, så kan de påvirkes av tilfeldige målingsfeil på flere måter. Dagsformen til de som tar prøvene er en av disse. Av forskjellige grunner kan elevene være trøtte og uopplagte, og derfor prestere dårligere den ene dagen enn hva de ellers ville ha gjort. Videre kan elevene være heldige eller uheldige med tanke på oppgavene de skal besvare. Dette er et spørsmål om hvilke oppgaver som er blitt gitt. Innenfor dette ligger også muligheten for at de på noen måte misforstår spørsmålene. Til slutt kan resultatene påvirkes etter hvem som vurderer prestasjonene til elevene. Det kan være individuelle forskjeller hos den som skal se, tolke og vurdere arbeidet til elevene. Tiltak for å redusere tilfeldige målingsfeil kan være å standardisere datainnsamlingen, legge ved detaljerte beskrivelser for hva som skal vektlegges ved vurderinga, og flere sensorer på samme oppgave (Kleven, 2002b).

Jeg har i teoridelen i oppgaven brukt flere uavhengige kilder, noe Tveit sier øker reliabiliteten. Jeg har også data fra to forskjellige skoler (Tveit, 2002). I tillegg har jeg en undersøkelse som baserer seg på de nasjonale kartleggingsprøvene, og det er derfor interessant å se på reliabiliteten som ligger i disse dataene. Hvor opplagte elevene var den dagen de tok disse prøvene er umulig for meg å si. Lærerne har sikkert forberedt elevene på at de skal ha en prøve, men det kan også ha gjort dem nervøse ettersom de er uvante med slike situasjoner.

Det er derfor grunn til å tro at det i denne sammenhengen kan være tilfeldige målingsfeil. Når det gjelder innholdet i prøvene så er de utarbeidet av Utdanningsdirektoratet, og jeg går ut fra at de er godt kvalitetssikret. Som nevnt starter noen av deltestene med eksempler hvor elevene får hjelp av læreren, noe som kan redusere misforståelser. Allikevel finnes det en mulighet for at noen av deltestene kunne stilt spørsmålene annerledes, og dermed ha fått andre svar.

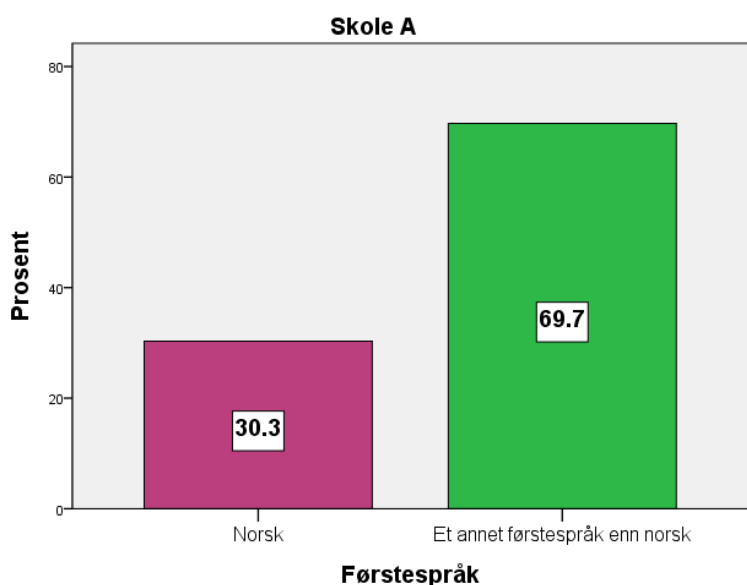
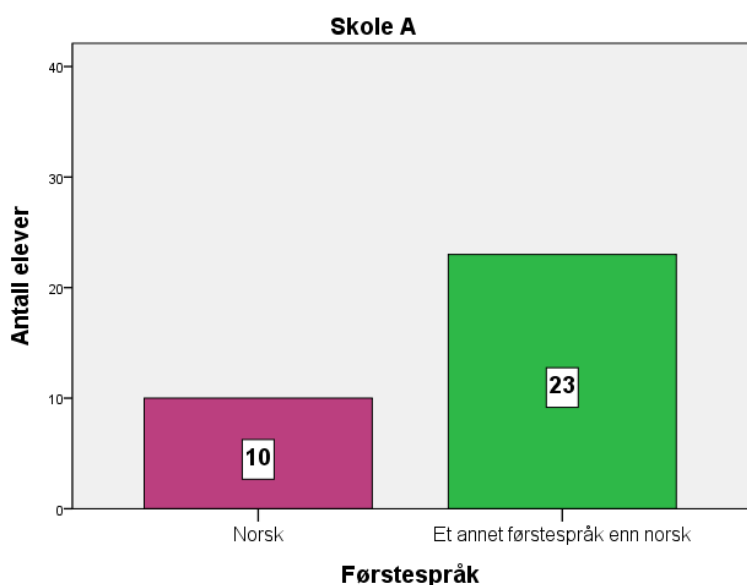
Reliabiliteten i tolkninga av svarene anser jeg for å være høy. Lærermanualen inneholder en fasit som gjør det lettere å gi poeng korrekt på deltestene. I tillegg har prøvene gått gjennom to rettinger, en av en lærer, og en av meg.

Alle resultater som er kjørt ut fra SPSS er gjort i samarbeid mellom Øzerk og meg. Det har vi gjort for å øke reliabiliteten.

7 Resultater

Jeg skal i dette kapittelet presentere elevfordelinga på de to skolene i undersøkelsen, og resultatene de elevene har oppnådd på de forskjellige oppgavesettene. Dette vil jeg gjøre ved hjelp av figurer som blir forklart.

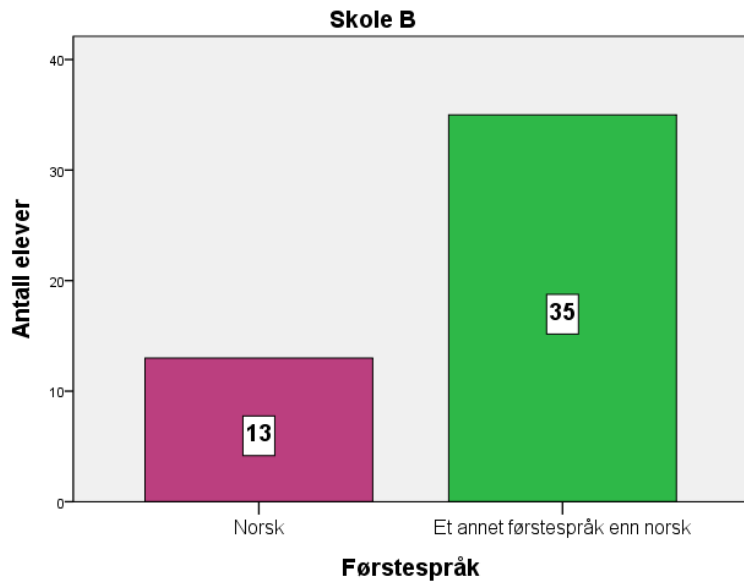
7.1 Elevfordeling



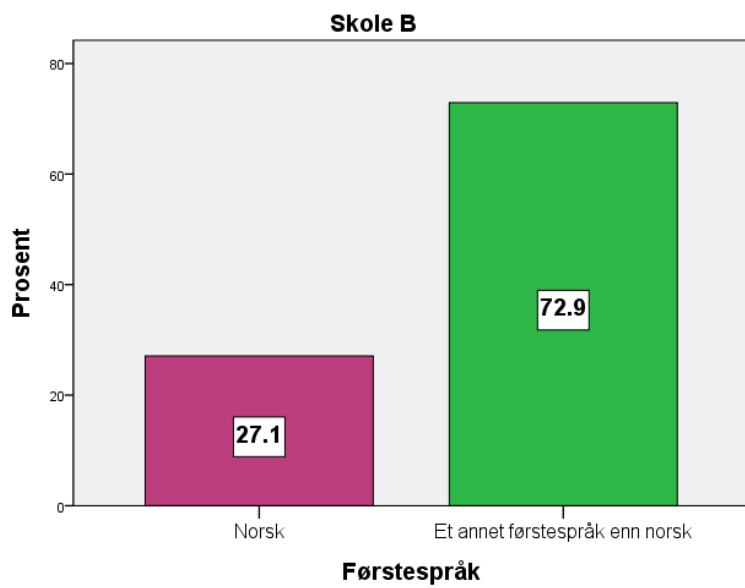
Begge skolene har en høy andel elever med et annet førstespråk enn norsk. Fra skole A har vi 33 eksemplarer (40, 7 % av utvalget), hvorav 10 av elevene er majoritetsspråklige, mens de resterende 23 er minoritetsspråklige. Det gir en prosentandel på 30, 3 for elever med norsk som førstespråk, og 69, 7 for elever med et annet førstespråk. Fra skole B har vi 48 eksemplarer (59, 3 % av utvalget), og der har 13 elever norsk som førstespråk, mens 35 elever har et annet førstespråk. Det gir 27, 1 % med norsk som førstespråk, mens de resterende utgjør 72, 9 %.

Til sammen på begge skolene vil det si at 23 elever (28, 4 %) har norsk som førstespråk, og 58 elever (71, 6 %) har et annet førstespråk.

Det er mange førstespråk som er representert blant elevene i utvalget. I tillegg til norsk er det 10 forskjellige språk. Jeg går ut fra at hvert av de 10 forskjellige språkene har kulturelle eller språktekniske forskjeller som kan spille inn på resultatene.



Dette er som nevnt veldig komplekst, og det vil i en slik oppgave ikke være mulig å belyse alle disse sidene. Samtidig tar heller ikke kartleggingsprøvene høyde for dette, og det er de jeg ønsker å undersøke.

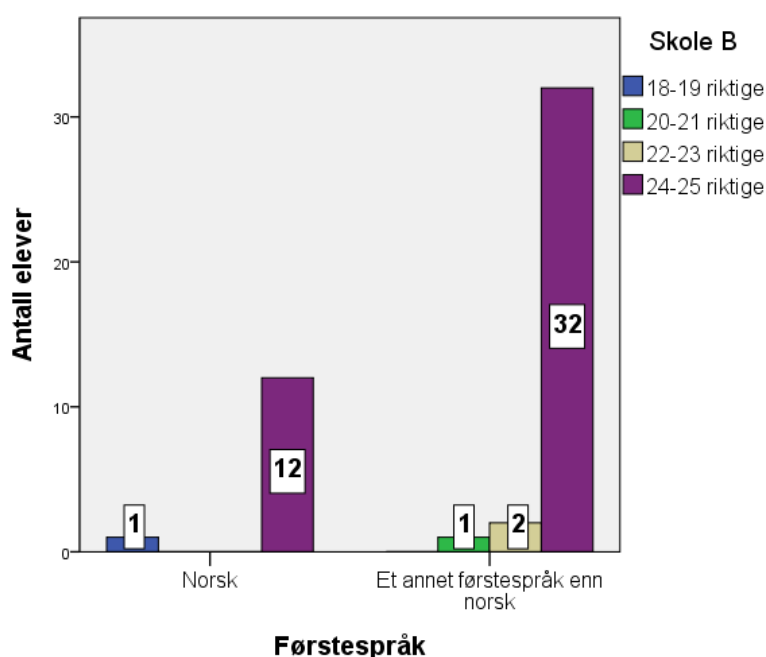
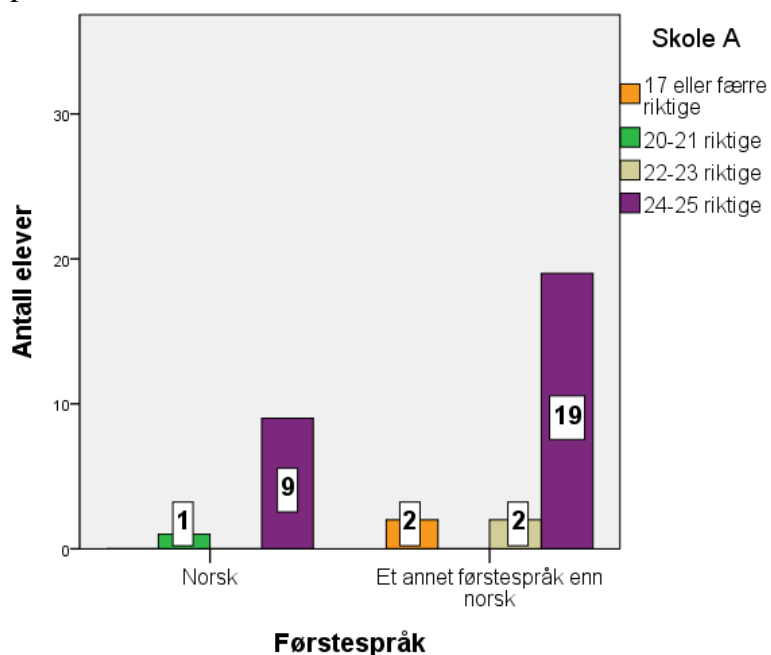


Figur 4: Antall og prosentandel elever og førstespråk

7.2 Oppgavesettene

7.2.1 Oppgavesett A Æ Bokstaver

Nedenfor presenter jeg resultatene fra det første oppgavesettet. Det består av 25 oppgaver, og svarene er delt inn i fem kategorier. Dette er en deltest som tar for seg gjenkjenning av bokstaver. Den forteller om elevene vet hvordan de små bokstavene ser ut dersom de får oppgitt de store, og omvendt. Deltesten sier derimot ingenting om barna kjenner lyden bokstaven representerer.

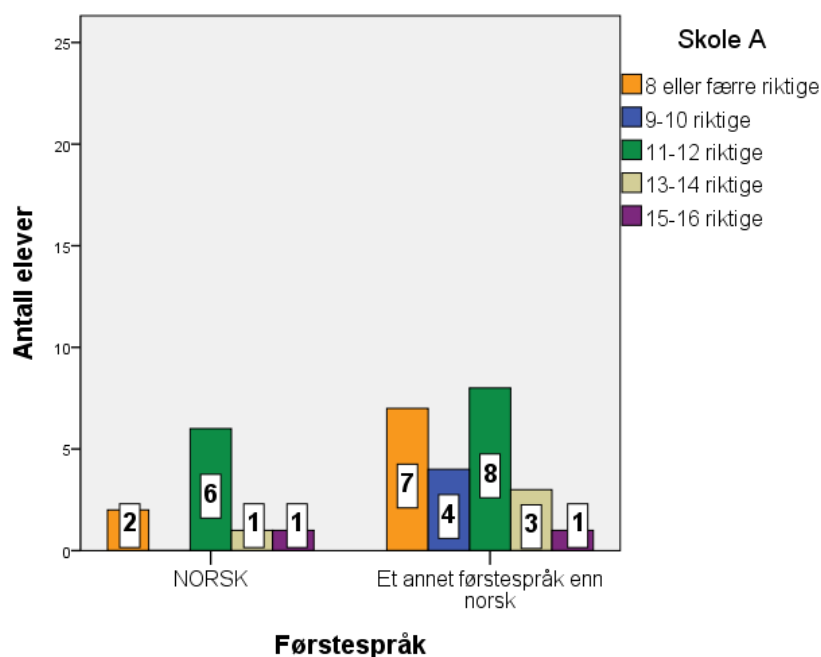


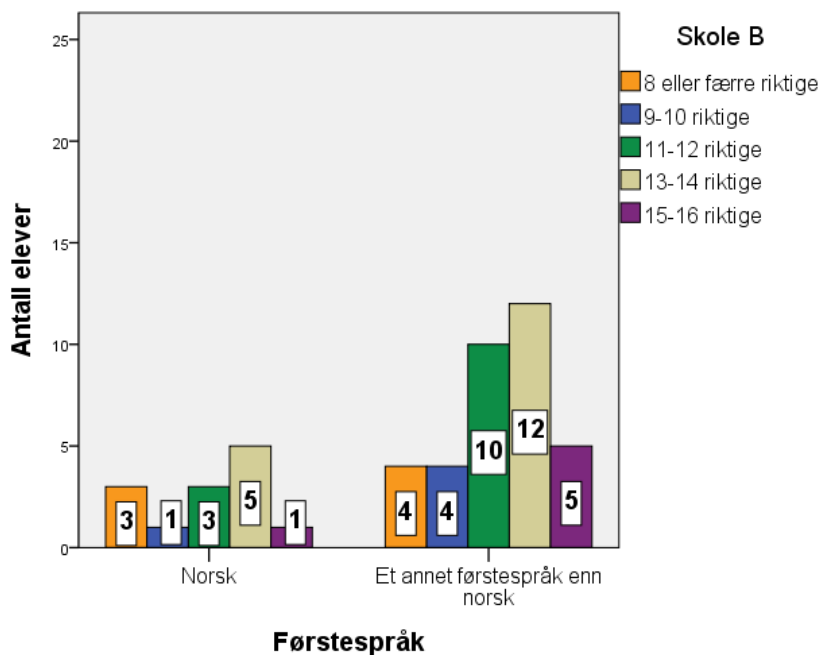
Figur 5: Resultater ó bokstaver.

I forhold til Frost sin modell er det ortografien til bokstavene som måles, ikke fonologien eller semantikken (Frost, 2010). Det kan også knyttes til Elbro, og det han forteller om at gjenkjenning av bokstaver er nødvendig for senere å kunne gjenkjenne hele ord og setninger (Elbro, 1986). Resultatene fra skolene viser at de aller fleste elevene har en god forståelse av hvordan bokstavene ser ut. Det er ingen forskjeller mellom de to elevgruppene. To elever på skole A har derimot store mangler, og i samsvar med Elbro kan vi da forvente at disse ikke har forutsetninger for å svare på de resterende oppgavesettene.

7.2.2 Oppgavesett B Æ Orddiktat

Her vil jeg tolke resultatene fra det andre oppgavesettet. Det består av 16 oppgaver, og svarene er delt inn i fem kategorier. I dette oppgavesettet kommer betydninga av fonologi inn. Ortografien er også utvidet til å gjelde hele ord. Elevene kan ikke stave ordene korrekt dersom de ikke vet hvilken lyd bokstavene representerer. Oppgavene sier fortsatt ikke noe om semantikken, altså om elevene vet hva ordene de får opplest betyr. Elevene har kun fått poeng dersom ordet er helt korrekt skrevet.





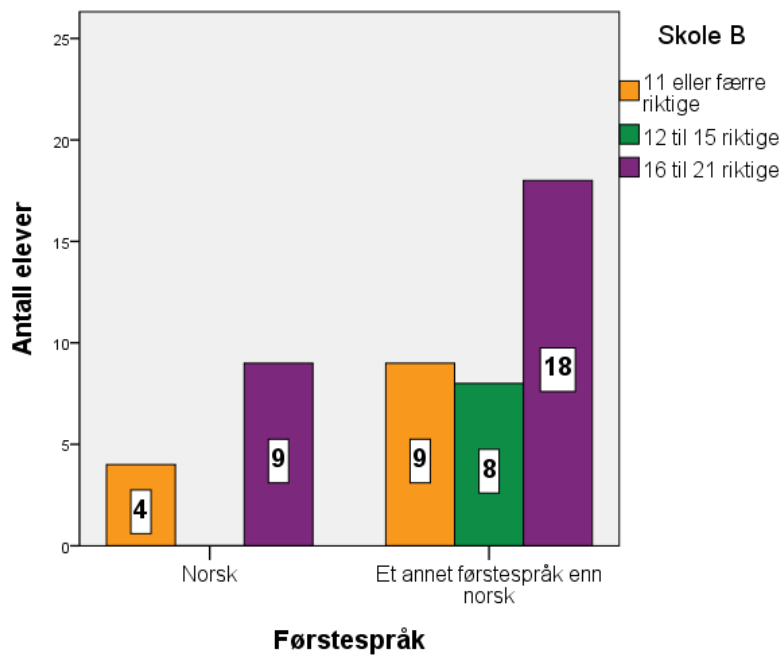
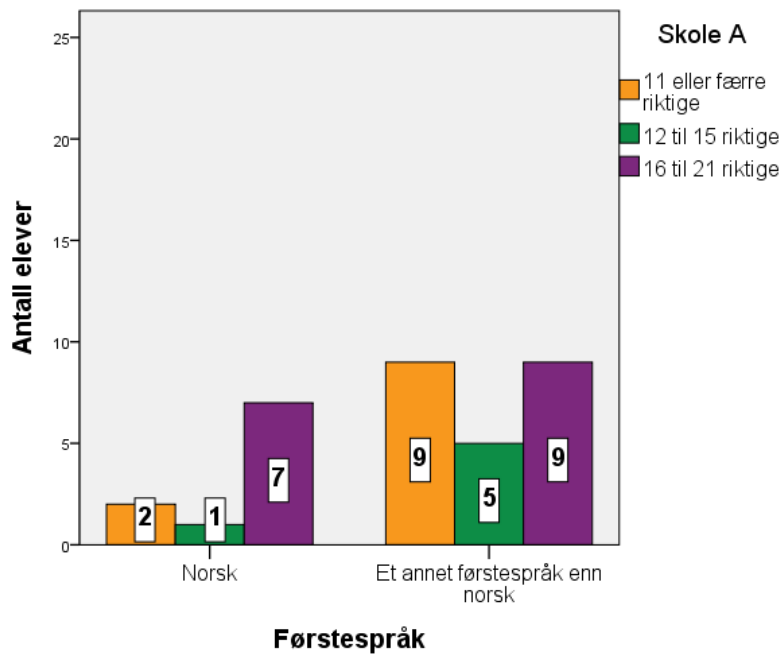
Figur 6: Resultater ó orddiktat.

Jamfør Elbro som sier at gjenkjennelse er en lang prosess der en må lære seg å gjenkjenne bokstaver før en kjenner igjen ord, så kan det være slik at elevene ikke ennå har lært seg å gjenkjenne de ordene de fikk presentert (Elbro, 1986). Det kan også være slik at elevene hadde klart å lese ordene korrekt dersom det var oppgaven. Resultatene fra dette oppgavesettet trenger altså ikke ha betydning for elevene videre i kartleggingsprøven.

Det resultatene viser er allikevel at langt flere elever enn i oppgavesett A har kommet på det laveste nivået. Det er også forskjell mellom skolene. På skole A har elevene med norsk som førstespråk en jevn fordeling, mens elevene med et annet førstespråk har flere som gjør det dårlig. Når vi sammenligner med skole B ser vi at elevene med norsk som førstespråk skårer omtrent likt, men elevene med et annet førstespråk gjør det klart bedre.

7.2.3 Oppgavesett C Ë Bilde til ord

I dette avsnittet følger resultatene fra det tredje oppgavesettet. Det består av 21 oppgaver, og svarene er delt inn i tre kategorier. På dette stadiet går oppgavesettene fra å handle om bokstavinnlæring og fonemisk bevissthet og over til ordforråd. Det er viktig å huske på at ferdighetene i de tidligere oppgavesettene fortsatt gjelder, og at det nå legges til et ekstra element. Det handler altså ikke utelukkende om ordforråd. Det er det reseptive ordforrådet til elevene som måles, ikke det ekspressive (Aukrust, 2006; McGuinness, 2005).



Figur 7: Resultater ó bilde til ord.

I denne deltesten får elevene se flere bilder, og for hvert bilde er det fire skriftlige alternativer som ligner på hverandre. Bare ett er riktig. Her er det viktig at elevene har et godt ordforråd og at de er stabile til å avkode. Fordi deltesten er tidsbegrenset må også avkodingen være relativt rask. Selv om ordene er korte, det vil si en eller to stavelser, så er det lett å bli forvirret. De må altså ha utviklet en fonologisk bevissthet. I tillegg er det nødvendig for elevene å ha en sterk morfemisk bevissthet i dette settet. Flere av alternativene inneholder samme ordet som

det riktige, men med feil endelse. Som teorien har vist er det nødvendig å kunne lese ord korrekt dersom en skal kunne lese og trekke ut informasjon fra en tekst. De egenskapene som er nødvendige her vil derfor også være gjeldende i oppgavesettene som omhandler setnings- og tekstforståelse, men der vil det være større krav til de forskjellige ferdighetene.

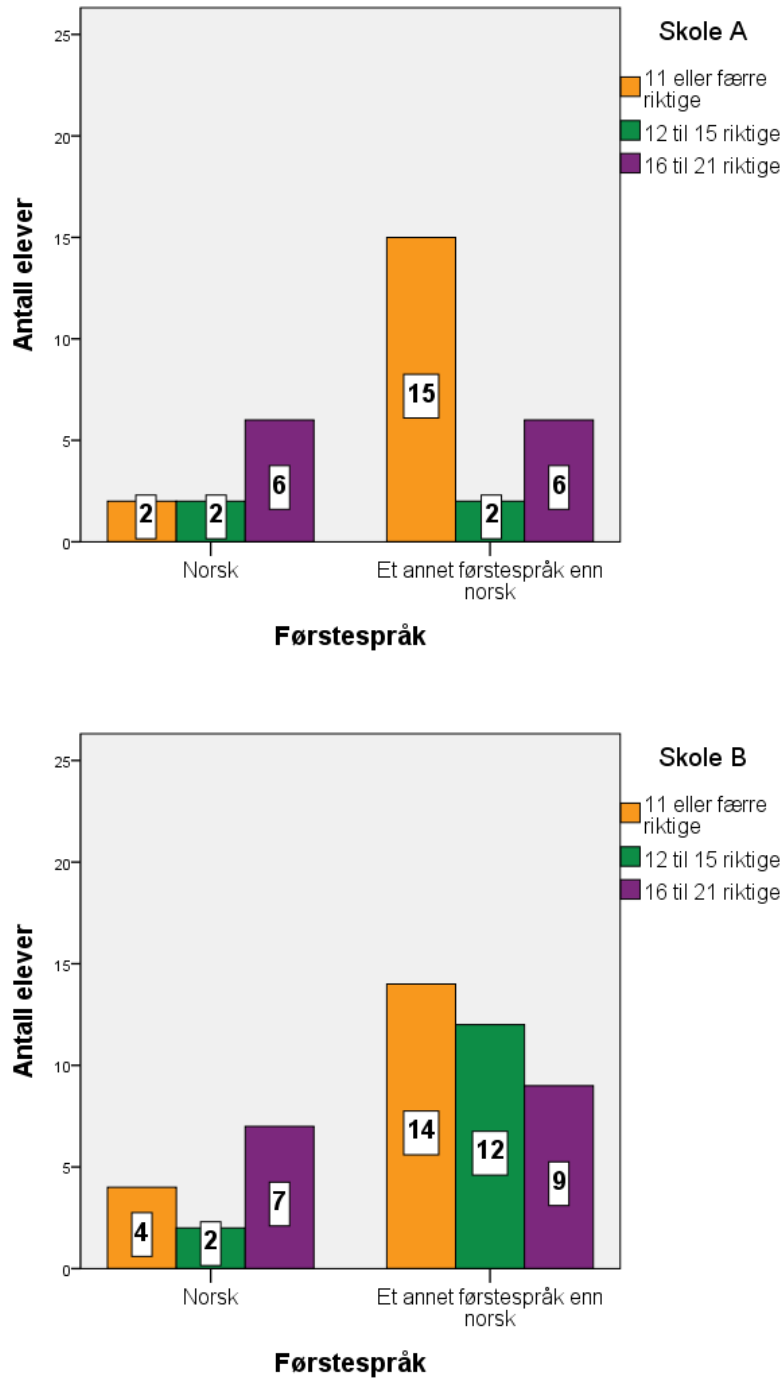
Resultatene til elevene med norsk som førstespråk er relativt bra på begge skolene. Det er likevel bekymringsfullt at så mange skårer under kritisk grense. Når det gjelder de resterende elevene er det en stor polariseringstendens, og da spesielt på skole A. Det vil si at resultatene til de minoritetsspråklige elevene er fordelt jevnt mellom det dårligste og det beste nivået. Det er få som ligger på det midterste nivået. Grafen blir altså en slags omvendt normalfordelingskurve. Dette fenomenet er beskrevet av Øzerk i en artikkel fra en undersøkelse han tidligere har foretatt (Øzerk, 2005). På skole B er ikke polariseringstendensen like tydelig, men også her er det mange som ligger under kritisk grense. Det positive her er at det er enda flere som skårer på det høyeste nivået.

Tidsbegrensninga kan ha skyld for mange av de dårlige resultatene. Det er 21 oppgaver som skal besvares innenfor et visst tidsrom. Mange elever har enten hoppet over eller ikke rukket å besvare en stor andel oppgaver. Det er en mulighet for at disse elevene er det McGuinness kaller trege, nøyaktige lesere. Hvis det er tilfellet vil ikke resultatene være så dårlige som de tilsier. Flere elever har svart riktig på de tidlige spørsmålene, mens de senere spørsmålene er ubesvarte. Det støtter teorien til McGuinness (McGuinness, 2004). Det som derimot er bekymringsfullt er når elevene har gjort flere ordforrådsrelaterte og/eller morfemrelaterte feil i besvarelsene (Øzerk, 2008). Hos noen elever er dette grunnen til de svake resultatene, men jeg vurderer det slik at resultatene ikke nødvendigvis er så dårlige som de ved første øyekast ser ut til å være. Derfor bør læreren i sin vurdering ikke bare ta utgangspunkt i poengsummen, men gå nærmere inn og analysere utfordringene til de forskjellige elevene. Etter min mening bør Utdanningsdirektoratet også gjøre lærerne oppmerksomme på dette i lærermanualen.

7.2.4 Oppgavesett D Ë Orddeling

Nedenfor presenterer jeg resultatene fra det fjerde oppgavesettet. Det består av 21 oppgaver, og svarene er delt inn i tre kategorier. Dette er et oppgavesett der elevene får se flere sammensatte ord som de skal forsøke å dele inn i to ord. Et eksempel er öfotballö som skal deles mellom öfotö og öballö. Forskjellen fra forrige oppgavesett ligger i at den morfemiske bevisstheten ikke er like gjeldende, mens ordforrådet og den semantiske bevisstheten spiller

en større rolle. Elevene må være bevisste på at mange ord heter det de gjør nettopp fordi de er sammensatte av flere ord. Det er grunn til å tro at de fleste elevene har hørt om fotball, men at de ikke er bevisste på at det heter nettopp dette fordi det handler om en ball som skal sparkes med foten.



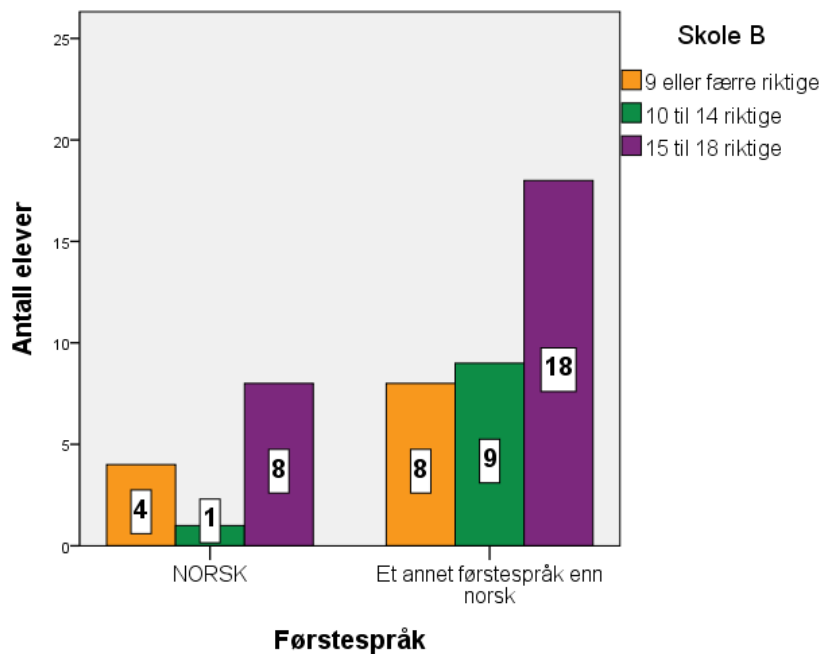
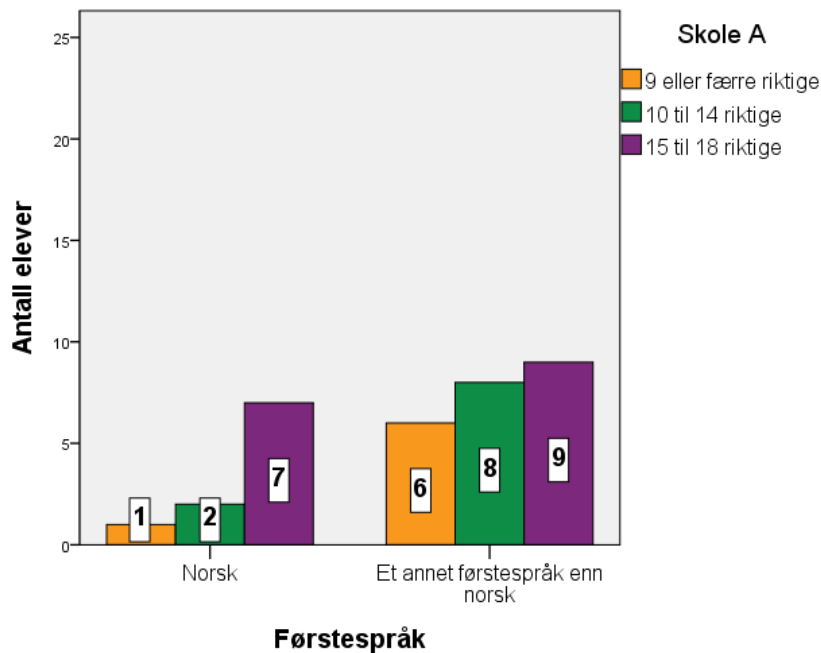
Figur 8: Resultater ó orddeling.

Resultatene viser at det er stor forskjell mellom elevene som har norsk som førstespråk i forhold til elevene med et annet førstespråk enn norsk. Forskjellene er størst på skole A. På begge skolene har de minoritetsspråklige elevene et overtall på den laveste kategorien. Dette kan antyde at mange i denne elevgruppa har et svakt ordforråd. Teorien har fremhevet betydninga ordforrådet har for leseutviklinga, så slike resultater bør være en advarsel. At oppgavesettet er tidsbegrenset kan også ha påvirket resultatene denne gangen. Det at det er en del elever som ikke har svart på mange av oppgavene kan antyde dette. Det kan også bety at elevene mangler strategier for å løse slike oppgaver. En mulighet er at det skyldes kulturelle forskjeller. Hvis vi sammenligner med engelsk så opererer de med mellomrom i stedet for å slå sammen ordene slik vi gjør i Norge. Det vil altså si at det er en mulighet for at alle de forskjellige språkene som er representert i utvalget kan ha forskjellige systemer som gjør utfordringa større for elevene.

7.2.5 Oppgavesett E Æ Setningsforståelse

Under følger resultatene fra det femte oppgavesettet. Det inneholder 18 oppgaver, og svarene er delt inn i tre kategorier. Fra dette oppgavesett og ut er det setnings- og tekstforståelse som er i fokus. Det betyr at elevene trenger et godt grunnlag i bokstavkunnskap, en god fonemisk bevissthet og et godt ordforråd for å kunne besvare oppgavene korrekt. I tillegg settes det nå større krav til å avkode hurtig dersom de skal rekke å svare på alle oppgavene. Her settes det altså krav til elevenes syntaktiske bevissthet, det vil si at elevene må ha bevissthet om setningas mening i forhold til hvilken rekkefølge ordene står i.

Opgavene om setningsforståelse består av enkle setninger med fire tilhørende bilder. Et eksempel er öTor baderö, der elevene skal krysse av det bildet som viser en gutt som bader for å få poeng.

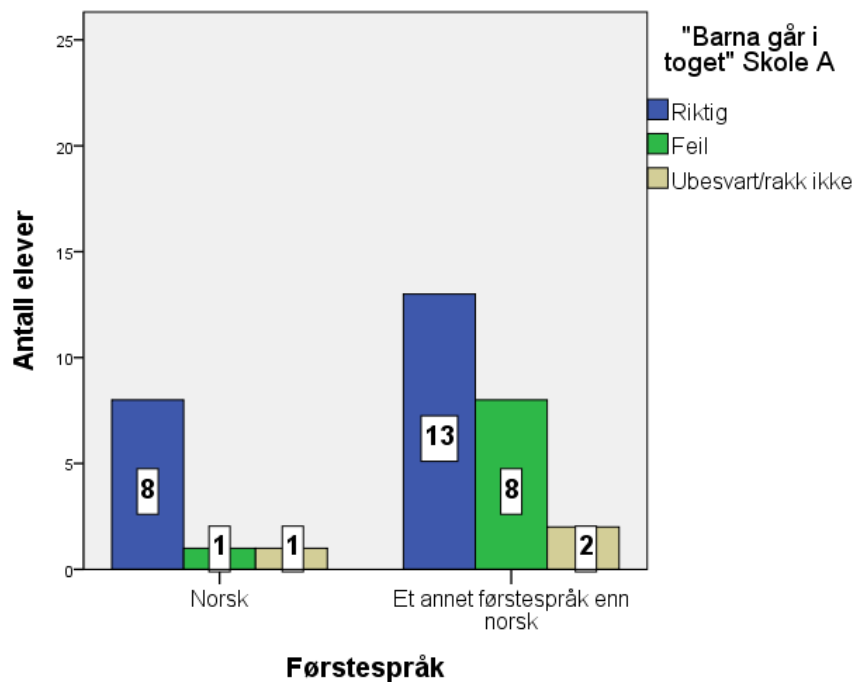


Figur 9: Resultater ó setningsforståelse.

Det er interessant at elevene med et annet førstespråk enn norsk skårer bedre på dette oppgavesettet enn på det forrige. De resterende elevene skårer derimot omtrent likt. Hva dette skyldes er vanskelig å si. På skole A skårer elevene med norsk som førstespråk bedre enn elevene med et annet førstespråk. På skole B derimot er det jevnere, så der kan det ikke sies å være forskjell mellom gruppene.

Noe annet som er verdt å nevne er at elevene har en høy feilprosent på spesielt en av oppgavene. Den lyder öbarna går i togö, der det både er et bilde av barn i en parade med

norske flagg, og et tog. Spesielt på skole A er det en signifikant forskjell mellom elevgruppene. Dette er et typisk norsk uttrykk som går inn under det Golden sier om universelle og kulturelle uttrykk (Golden, 2009). Begrepet öbarnetogö kan være en såkalt lagune i de forskjellige språkene til elevene. De minoritetsspråklige elevene kan altså ikke kjenne igjen dette fra sitt førstespråk, og er derfor avhengige av at det har blitt forklart til dem på norsk.

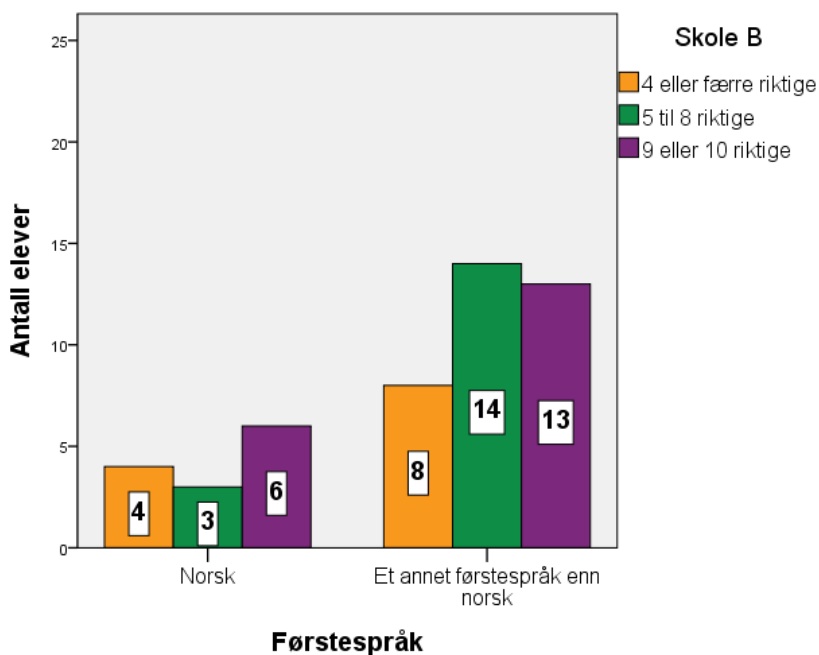
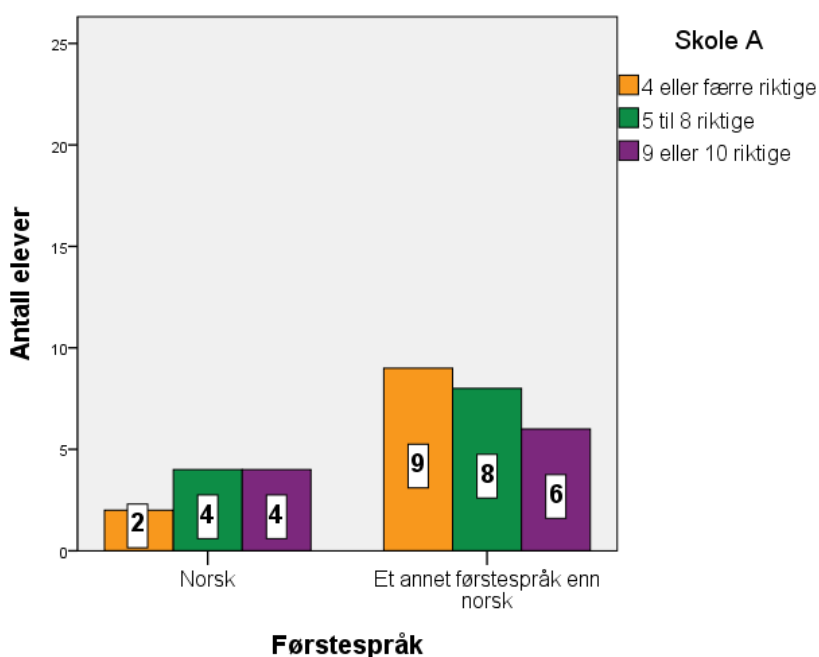


Figur 10: Resultater ö barna går i togetö.

Som i de forrige settene er tida relevant her, men det er ikke nødvendig å nevne etter hvert oppgavesett, ettersom det gjelder alle settene. Derfor vil jeg videre kun se på resultatene slik de er.

7.2.6 Oppgavesett F Æ Skriftlig instruksjon

Nedenfor følger resultatene fra det sjette oppgavesettet. Det består av 10 oppgaver, og svarene er delt inn i tre kategorier. I dette oppgavesettet skal barna lese enkle instruksjoner som de skal utføre på et bilde. Det kan være å sette streker, sirkler eller kryss. Setninga er litt lengre enn i forrige oppgavesett, men fortsatt er det en og en oppgave som skal besvares. Det vil si at eleven leser og besvarer en oppgave om gangen. Fordi det ikke er flere alternativer her, så kan heller ikke elevene gjette på hva som er riktig svar på samme måten som tidligere. Slike forsøk vil lettere bli avslørt av den som retter prøven. Elevene må altså trekke ut informasjon fra teksten for å kunne utføre handlinga på bildet.

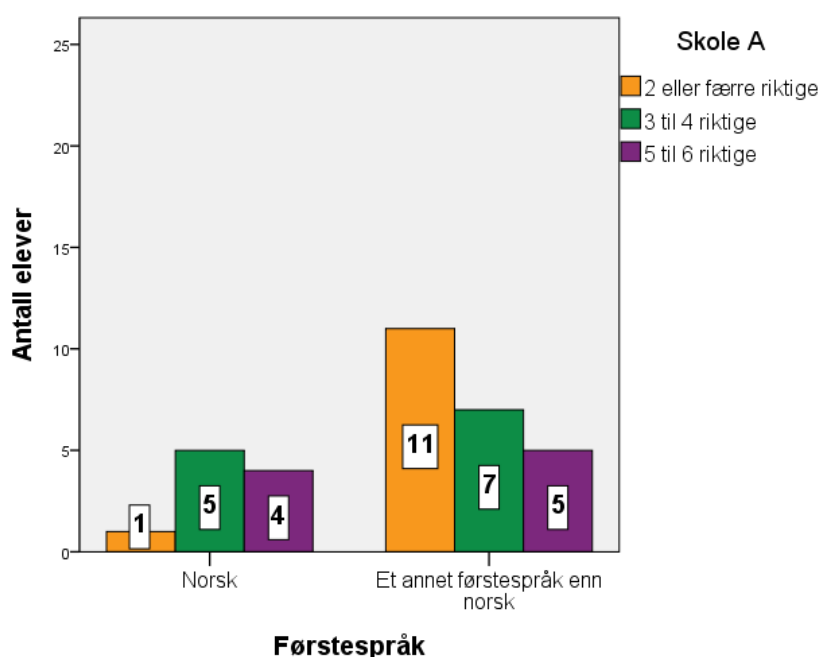


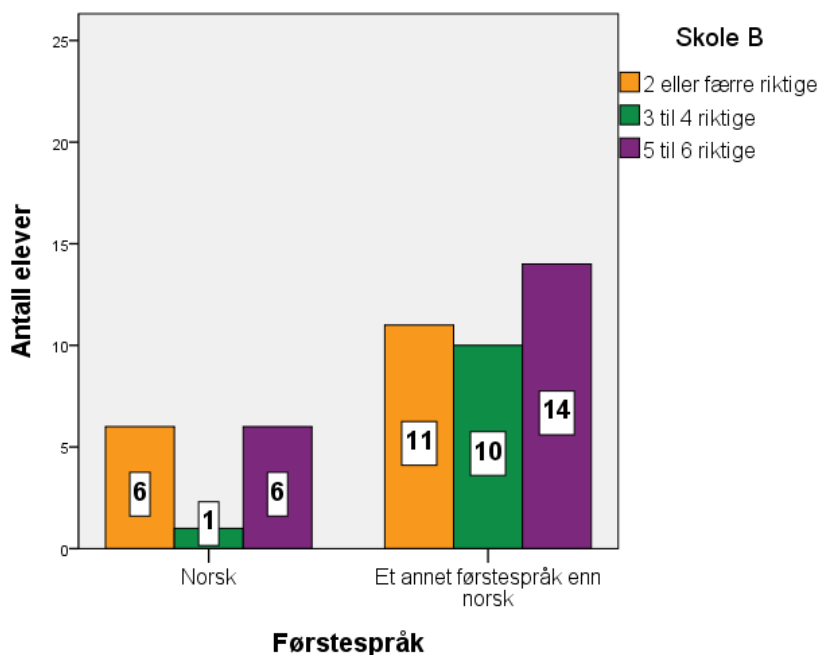
Resultatene fra denne deltesten er sprikende. Igjen er det de minoritetsspråklige på skole A som har hatt mest problemer som gruppe. De tre resterende gruppene har omtrent samme resultater, men det er mange elever her også som kan mangle de nødvendige ferdighetene som behøves.

7.2.7 Oppgavesett G - Tekstforståelse

Under presenteres resultatene fra det sjuende og siste oppgavesettet. Det inneholder seks oppgaver, og svarene er delt inn i tre kategorier. Her skal elevene først lese en tekst på omtrent 70 ord, før de skal besvare tre spørsmål med fire alternativer hver. Teksten utgjør halvparten av en historie. Deretter skal elevene lese resten av historien på rundt 80 ord til, før de skal svare på tre nye spørsmål med like mange alternativer som tidligere.

I tillegg til alle de tidligere ferdighetene stilles det i dette oppgavesettet også høyere krav til at elevene har sterkere, automatiserte leseferdigheter. Det er en komplisert oppgave som krever gode kunnskaper innenfor alle ferdighetene. I motsetning til tidligere krever de fleste spørsmålene i dette oppgavesettet at elevene kan manipulere teksten for å komme fram til det riktige alternativet. Med andre ord går det ikke an bare å finne svaret i teksten, elevene må tolke teksten og reflektere over hvilket alternativ som er mest sannsynlig til å være riktig. Et eksempel på dette er spørsmål 5 som lyder øhva sier denne historien om vennskap?ö.





Figur 12: Resultater ó tekstforståelse.

Med tanke på at Aukrust sier barn går fra öå lære å leseö til öå lese for å læreö først når de går på 4. trinn, så kan det være for tidlig for elevene i undersökelsen å besvare slike oppgaver (Aukrust, 2006). Det kan derfor være hensiktslöst å ha en nedre, kritisk grense for oppgavesettet. Resultatene her trenger altså ikke å gi grunn til bekymring. Allikevel er dette ment som en prøve for å kartlegge hvilke ferdigheter elevene har på det daværende tidspunktet, og det kan være nyttig for lærerne å se hvordan elevene klarer seg på slike utfordringer.

Gruppevis viser resultatene at de med norsk som førstespråk på skole A har gjort det klart best. Bare en av ti elever har skåret på det laveste nivået. Dette finner vi ikke igjen på skole B, der resultatfordelinga for samme gruppe er helt jevn. Like mange barn har havnet i den høyeste og den laveste kategorien. Faktisk har de med et annet førstespråk enn norsk på skole B gjort det litt bedre enn de med norsk som førstespråk, men resultatene mellom dem er også ganske jevne. De som kommer dårligst ut er de med et annet førstespråk enn norsk på skole A. Dette er gjennomgående for hele kartleggingspröven.

8 Avslutning

8.1 Diskusjon

Med bakgrunn i teorien som er benyttet i oppgaven sammen med resultatene fra undersøkelsen vil jeg nå forsøke å besvare oppgavens problemstillinger;

Hva kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette blir kartlagt i nasjonale kartleggingstester?

- 1. Hvilke sammenhenger finnes det mellom de ulike delferdighetene som kartlegges i disse kartleggingstestene?**
- 2. Er det noen forskjeller mellom delferdighetene til elever med norsk som førstespråk og elever fra språklige minoriteter?**

For å gjøre dette mest ryddig vil jeg begynne med delproblemstilling 1.

Kartleggingsprøvene starter med de grunnleggende ferdighetene som behøves i begynneropplæringa. I oppgavesett A og B er det en bevissthet om fonologi og ortografi som måles. Det er i tråd med McGuinness som sier at fonemisk bevissthet er helt nødvendig for å lære seg et skriftsystem (McGuinness, 2005). Det stemmer også med Elbro, som sier en må kunne gjenkjenne bokstaver og ord for i det hele tatt å kunne lese (Elbro, 1986). I tillegg viser Frost gjennom sin modell hvordan dette er helt grunnleggende elementer innenfor lesing (Frost, 2010).

I oppgavesett C og D blir ordforrådet til elevene gjeldende, og da er det flere delferdigheter som blir viktige. Det er dette Frost beskriver som semantikk. For å beherske disse oppgavene trenger elevene et godt ordforråd, samtidig som de må inneha morfologisk bevissthet. Frost har vist hvordan leseutviklinga i større grad kan handle om leseforståelse når koblinga mellom fonologi, ortografi og semantikk er blitt godt automatisert (Frost, 2010). Flere kilder i oppgaven har vist betydninga av et godt ordforråd.

De siste oppgavesettene (E, F og G) setter enda større krav til elevene når det kommer til ferdigheter de må beherske. For å gjøre det godt må de ha et sterkt ordforråd, kunne avkode hurtig, ha en sterk fonologisk bevissthet, ha gode automatiserte leseferdigheter og ha en sterk

morfemisk og syntaktisk bevissthet. Dette er beskrevet i en lignende undersøkelse Øzerk har foretatt for elever i 7. trinn (Øzerk, 2008). Elevene må altså kunne raskt gjenkjenne ord med god flyt samt forstå ordenes rekkefølge for å kunne trekke ut mening av teksten.

Begynneropplæringa med bokstaver er viktig for i det hele tatt kunne lære å lese. Et skriftsystem er skapt av mennesker, og for å kunne lære det er elevene helt avhengige av fonemisk bevissthet. Dette er allikevel kulturelt betinget, og det vil derfor være forskjellige utfordringer i forskjellige land (McGuinness, 2005; Valvatne & Sandvik, 2007; Westlund, 2010). Dette er en grunnstein i det å lære å lese, men det sier lite om leseforståelsen.

McGuinness hevder i denne sammenheng at det ikke finnes bevis for at svake lesere ikke gjenkjenner ord og bokstaver like hurtig som gode lesere (McGuinness, 2005). I forhold til leseforståelsen trekker flere teoretikere fram ordforrådet som det viktigste når det gjelder å predikere leseforståelse og leseferdigheter. Frost er en av disse, og han mener at ordforrådet alene er den faktoren som har størst betydning for barnets framgang på skolen (Frost, 2010). Et svakt ordforråd vil følge elevene oppover i klassetrinnene, og det vil gjøre det vanskelig for elevene å besvare oppgaver dersom de ikke forstår ordene (Aukrust, 2006; Heen Wold, 2008).

Teorien i oppgaven har vist sammenhengene mellom de ulike delferdighetene som kreves for å kunne bli en god leser. Jeg har også brukt kartleggingsprøvene og sett hvilke delferdigheter som måles i disse. Det er en stor grad av samsvar mellom hva teorien sier elevene skal besitte av delferdigheter for å bli gode lesere, og hvilke delferdigheter kartleggingsprøvene måler. Slik sett vil jeg si at delproblemstilling 1 er vist gjennom sammenligningen mellom teori og oppgavene i kartleggingsprøvene.

Når det gjelder delproblemstilling 2, så har teorien vist at en del av minoritetsspråklige elever har flere utfordringer enn majoritetsspråklige elever på veien mot å bli gode lesere. Det kan være store variasjoner på hvilke kunnskaper de minoritetsspråklige har med seg med tanke på deres ferdigheter i første- og andrespråket. Golden påpeker at de som skal lære seg et nytt språk tar med seg sine tidligere ferdigheter og kunnskaper, i tillegg til at Øzerk sier at førstespråket vil hjelpe innlæringa av andrespråket. De to språkene vil virke positivt inn på hverandre dersom førstespråket også blir holdt ved like (Golden, 2009; Heen Wold, 2008; Øzerk, 2005). Alderen til de som skal lære et nytt språk spiller også inn (Aukrust, 2006). I undersøkelsen er barna 7-8 år gamle, noe som tilsier at deres kognitive og sosiale ferdigheter ennå ikke er fullt utviklet.

Loven gir minoritetsspråklige rett til særskilt norskopplæring til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen, og om nødvendig har de også rett til noen form for førstespråkopplæring (Opplæringsloven, 2009). Så lenge opplæring i og på førstespråket ikke blir tilbudt elevene også etter de kan følge opplæringa på norsk, så kan vi heller ikke forvente at førstespråket deres får utviklet seg. Dermed blir det vanskeligere å bruke kunnskapene fra førstespråket til å hjelpe innlæringa av andrespråket.

Vi kan derfor forvente at de minoritetsspråklige elevene som gruppe har dårligere resultater enn elevene med norsk som førstespråk, selv om en del av dem klarer seg veldig godt. Derfor er det viktig å bruke kartleggingsprøvene til å se hvilke tiltak som må iverksettes for de forskjellige elevene. Ut i fra teorien vil et dårlig ordforråd være det mest kritiske, og det er dette lærerne må hjelpe elevene sine for å styrke dersom elevene ikke skal falle fra i opplæringa.

Resultatene viser at de med et annet førstespråk enn norsk på skole A er de som gjennomgående gjør det dårligst. Det gjelder alle oppgavesettene unntatt oppgavesett A. Det vil med andre ord si at det ikke er forskjell mellom de to hovedgruppene når det gjelder å gjenkjenne bokstaver. Samtidig sier deltesten lite om elevene vet hvilken lyd bokstavene representerer, så det går ikke an å si noe om den fonemiske bevisstheten ut fra dette oppgavesettet.

Elevene fra språklige minoriteter på skole B får omtrent like gode resultater som elevene med norsk som førstespråk på begge skolene, med unntak av oppgavesett D som omhandler orddeling. Det tolker jeg som at de største forskjellene mellom de to hovedgruppene gjelder delferdigheten semantisk bevissthet. Dette er i tråd med de undersøkelsene som viser at minoritetsspråklige har hatt et mindre ordforråd enn det som forventes av elever med norsk som førstespråk (Heen Wold, 2008). Som en følge av dette kunne vi forventet at resultatene ville være veldig delte også i de påfølgende oppgavesettene, men det er de altså ikke.

Når det gjelder de resterende delferdighetene er det forskjeller dersom vi ser de to hovedgruppene i ett, men disse er små. Som forventet skårer elevene med norsk som førstespråk noe bedre enn elevene fra språklige minoriteter.

Selv om gruppene er sammenlignet, så sier det lite om hvordan 2. klassingers leseferdigheter er i forhold til hvordan utdanningssystemet ønsker de skal være. Dersom kartleggingsprøvene

skal forholde seg til hva elevene bør kunne på det tidspunktet når de gjennomfører prøvene, så bør resultatene være noenlunde normalfordelt. Slik ser det ikke ut til å være. Resultatene er svært varierte. Mange elever kommer under den kritiske grensa.

Det er tydelig at tidsbegrensinga har påvirket elevenes resultater i negativ forstand. Når elevene opplever flere ganger på rad at de må gå videre uten å ha fått tid til å besvare alle oppgavene, så vil det virke forstyrrende og demotiverende for dem. Det kan i tillegg være ødeleggende for motivasjonen deres for å ta framtidige prøver.

En slik ordning gjør det også vanskelig å skille mellom elever som er trege, men nøyaktige lesere, og de som er unøyaktige uavhengig av lesehastighet. Det tolker jeg som at kartleggingsprøvene mister det som de egentlig ønsker å finne, nemlig hvilke pedagogiske tiltak som skal settes inn for de forskjellige elevene. Når elevene ikke får tid til å besvare oppgavene så ender det med at de enten hopper over eller gjetter. Det er ikke bra for kartlegginga fordi det ikke sier noe om eleven egentlig er sterk eller svak når det gjelder innholdsforståelse.

De pedagogiske tiltakene vil være forskjellige ettersom hvilke gruppe elevene faller inn under, men det er dette som blir umulig å avgjøre når tidspresset står i veien samtidig som bare den endelige poengsummen er målekriteriet. Dersom skolen ønsker en sosial utjevning, så må riktige tiltak settes inn så tidlig som mulig. Som teorien tar fram kan leseferdighetene ved slutten av grunnskolen ofte predikeres ut fra språklige ferdigheter så tidlig som i barnehagen. Denne utfordringa må skolen løse, og da må de ha et pedagogisk kartleggingsmateriell som er godt nok til å gi riktig informasjon.

Etter min mening vil altså resultatene fra kartleggingsprøvene ha en del problematiske sider, da det er tidsbegrensning som gjør at noen elever ikke får tid til å svare på alle oppgavene. Det betyr at de elevene som trenger det, må få betydelig lengre tid til å besvare oppgavesettene. Prøvene kan allikevel fungere som indikator på hva elevene trenger å forsterke, men da må læreren gå dypere inn i dem og se hvilke elever som har besvart de første oppgavene i et oppgavesett rett, for så å ha for kort tid til å svare på de resterende oppgavene. Det vanskelige med dette er dog at elevene kan miste motet tidlig i prøven, og dermed svarer de ikke så godt som de egentlig kan på de senere oppgavesettene. Uansett må ikke læreren kun bruke elevenes samlede poengsum som målestokk, fordi den kan være misvisende i forhold til hva elevene egentlig kan. Det er også grunn til å tro at lærerne

allerede kjenner elevene sine godt, og vet omtrent hvordan de ligger an og hva de må forbedre. Denne informasjon må også brukes når de vurderer resultatene fra kartleggingsprøvene.

Hovedproblemstillinga mi ønsker å se på hva som kjennetegner 2. klassingers leseferdigheter slik dette **blir** kartlagt i nasjonale kartleggingstester. Når jeg nå har presentert resultatene slik de framstår i denne undersøkelsen, så er det viktig at leseren av denne oppgaven selv kan bruke informasjonen om kartleggingsprøvene og vurdere troverdigheten til resultatene.

8.2 Oppsummering

Veien mot å bli en god leser er lang. Det er mange delferdigheter som skal opparbeides for å kunne utvikle gode leseferdigheter. I tillegg har elevene forskjellige forutsetninger når de begynner på skolen, spesielt i et flerkulturelt samfunn. Minoritetsspråklige barn har noen ekstra utfordringer i forhold til de majoritetsspråklige, fordi opplæringa foregår på et annet språk samtidig som de har en annen kulturell bakgrunn. Den sosioøkonomiske situasjonen til elevene er en annen faktor som spiller inn. Barn med foreldre med høy utdanning har større sjans for å lykkes i skolen. Arbeiderklassebarn, som minoritetsspråklige elever også ofte er, har foreldre med lavere utdanning, og vil derfor få det vanskeligere. Sosiale forskjeller innen språkutvikling er noe skolen forsøker å utjevne, men resultatene til nå viser at deres tiltak har hjulpet lite. Sett i sammenheng er dette en meget kompleks situasjon.

Innen leseutvikling er det ordforrådet som trekkes fram som det viktigste området. For å få god leseforståelse er det viktig med et velutviklet ordforråd. Et svakt ordforråd vil gjøre det vanskelig å følge med i den muntlige opplæringa, samtidig som det blir problematisk å forstå skriftlige tekster i alle fag. Leseforståelsen er altså en forutsetning for å lykkes på skolen.

Barn som vokser opp med en sterk kulturell kapital som følge av foreldrenes utdanningsnivå vil ofte ha et rikt ordforråd, og dermed stiller de sterkere ved skolestart. Minoritetsspråklige som har et godt ordforråd på sitt førstespråk vil lettere kunne lære seg et nytt språk. Har de derimot et svakt ordforråd, vil det bli vanskelig å tilegne seg et nytt språk. Derfor er det viktig at førstespråket fortsatt får utvikle seg under innlæringa av et andrespråk. Andrespråket vil da også virke positivt tilbake på førstespråket.

Skolen uttaler at flerspråklighet er en ressurs både for elevene samfunnet. Samtidig gir ikke lovverket rett til opplæring i og på førstespråk etter at barna blir vurdert som flinke nok til å

følge vanlig opplæring. Dersom språkene til disse elevene skal kunne påvirke hverandre positivt må de være utviklet på et høyt nivå. Ettersom elevene går i 2. trinn er de sannsynligvis ikke gamle nok til at språkene har kommet opp på disse nivåene, selv om de er flinke nok til å følge vanlig opplæring.

De nasjonale kartleggingsprøvene er ment for å se hvilke pedagogiske tiltak de forskjellige elevene trenger. Det gjør de ved å måle forskjellige delferdigheter elevene behøver for å utvikle en god leseforståelse. Kartleggingsprøvene for 2. trinn på to skoler i Oslo har vært grunnlaget for undersøkelsen i oppgaven. Resultatene fra undersøkelsen viser at de minoritetsspråklige som gruppe skårer noe dårligere enn de som har norsk som førstespråk på alle oppgavesett, unntatt det som omhandler å kjenne igjen bokstaver. Spesielt merkbart er resultatforskjellene i forhold til et av oppgavesettene som måler ordforråd. Det er også forskjeller i resultatene mellom de minoritetsspråklige på de to skolene, elevene på den ene skolen gjør det merkbart bedre enn elevene på den andre.

Resultatene generelt for alle elevene viser en spredning. Mange av elevene har oppnådd gode resultater, men det er også en del elever som skårer under kritisk grense på de forskjellige oppgavesettene. Allikevel kan mange av de dårlige resultatene skyldes at elevene har hatt dårlig tid under gjennomføringa av prøvene. Derfor er det vanskelig å si om prøvene klarer å kartlegge de egentlige leseferdighetene til elevene. Dersom de gjør det bør skolen ta resultatene på alvor og legge til rette opplæringa på en slik måte at alle elevene får mulighet til å styrke de delferdighetene som prøvene omfatter. Disse delferdighetene er viktige for å lykkes på skolen.

Litteraturliste

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Departementet.
- Bakken, A. (2004). Økt sosial ulikhet i skolen? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 4, 83-91.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år: kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanning* (Vol. 9/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bezemer, J., Kroon, S., Pastoor, L. d. W., Ryen, E., & Wold, A. H. (2004). *Language teaching and learning in a multicultural context: case studies from primary education in the Netherlands and Norway*. Oslo: Novus Press.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Om Vygotskys liv og lære. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 189). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dahl, Y. (2010). Læringsutbytte sentralt i samarbeidsprosjekt from <http://www.uv.uio.no/foransatte/aktuelt/aktuelle-saker/2010/leringsutbytte-sentralt-i-samarbeidsprosjekt.html>
- Elbro, C. (1986). *Lesing og leseforståelse: om ferdigheter i lesing, deres samspill og utvikling*. Stavanger: Universitetsforlaget.
- Frost, J. (2010). *Kvalitet i leseopplæringen: erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Golden, A. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Heen Wold, A. (2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. In E. Selj & E. Ryen (Eds.), *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer* (pp. 195-221). Oslo: Cappelen akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kim, Y. (1983). *Begrepsdannelse hos innvandrerbarn*. Universitetet, Oslo.
- Kleven, T. A. (2002a). Ikke-eksperimentelle design. In T. Lund (Ed.), *Innføring i forskningsmetodologi* (pp. 345 s.). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2002b). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kulbrandstad, L. I. (1994). Skolestart for minoritets elever. In A. Hvenekilde (Ed.), *Veier til kunnskap og deltakelse: utviklingen av grunnskoletilbudet til elever fra språklige minoriteter* (pp. 211 s.). Oslo: Novus.

- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Likeverdig opplæring i praksis!: strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Lie, S., & Heen Wold, A. (1991). Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teacher's adjustment to their pupil's performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural development*, 12, 363-381.
- Lovdata. (2009). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). from <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-002.html>
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- McGuinness, D. (2004). *Early reading instruction: what science really tells us about how to teach reading*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- McGuinness, D. (2005). *Language development and learning to read: the scientific study of how language development affects reading skill*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Moen, J. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge: utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet ; avgitt februar 1995* (Vol. NOU 1995:12). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven. (2009). Særskild språkopplæring for elevar frå språklege minoritetar § 2-8.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykologingvistikk*. Oslo: Universitetsforlag.
- Sand, S., & Skoug, T. (2002). *Integrering - sprik mellom intensjon og realitet?: evaluering av prosjekt med gratis korttidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo : rapport 1* (Vol. nr 1-2002). Elverum: Høgskolen.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D Program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute.
- SSB. (2010). Utdanningsstatistikk, grunnskoler. from <http://www.ssb.no/utgrs/tab-2010-12-09-02.html>
- Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B. C., & Kaplan, C. A. (1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(2), 407.
- Troia, G. A. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34(1), 28-52.
- Tveit, K. (2002). Historisk forskningsmetode. In T. A. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (pp. 258 s.). Oslo: Unipub.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). GSI 2010-2011. from <http://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). Obligatoriske kartleggingsprøver i leseferdighet og i tallforståelse og regneferdighet. from <http://www.udir.no/Tema/Kartleggingsprover/Kartleggingsprover-grunnskolen/Obligatoriske-kartleggingsprover-i-leseferdighet-for-13-trinn-og-i-tallforstaelse-og-regneferdighet-for-2-trinn-varen-2011/>
- Utdanningsetaten. (2009). *Rundskriv nr. 3/2009 - Særskilt språkopplæring for elever fra språklige minoriteter.*
- Utdanningsetaten. (2010). Elever med annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen i Oslo - skoleåret 2010/2011. from http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/EFP/Dokumenter/Minspr_prosent_2010_publicdf
- Valvatne, H., & Sandvik, M. (2007). *Barn, språk og kultur: språkutvikling fram til sjuårsalderen.* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Viberg, Å. (1991). *En longitudinell djupstudie av språkutvecklingen (Vol. Rapport 4).* Spånga: Rinkeby Stadsdelsförvaltning.
- Westlund, B. (2010). *Leseferdigheter: lesestrategier og studieteknikk for de første skoleårene.* Vollen: Tell.
- Øzerk, K. Z. (1992). *Tospråklige minoriteter: sirkulær tenkning og pedagogikk : presentasjon og drøfting av teorier, hypoteser og forskningsresultater.* Haslum: Oris.
- Øzerk, K. Z. (2003). *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen.* Vallset: Oplandske bokforlag.
- Øzerk, K. Z. (2005). Enten eller - polariseringstendenser blant språklige minoriteters læringsutbytte. *Spesialpedagogikk*, 70(6), 10-17.
- Øzerk, K. Z. (2007). *Avvik og merknad: opplæringslovens § 2-8 og enkeltvedtakordningen i rundskriv Udir-tilskot-10-2005 - intensjoner og konsekvenser.* Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. Z. (2008). *Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse: pedagogiske ideer, metoder og prinsipper fra NEIS-modellen.* Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.