

Å lære å lese på et andrespråk

En kvalitativ studie av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever på andretrinn i to osloskoler

Håvard Storemoen



Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Å LÆRE Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK
En kvalitativ studie av leseopplæringen for
minoritetsspråklige elever på andretrinn i to
osloskoler

AV:

Håvard STOREMOEN

EKSAMEN:

Hovedoppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet
2. avdeling, pedagogisk psykologisk rådgivning
Cand. ed

SEMESTER:

Vår 2006

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Flerkulturell pedagogikk

Lesing

Tema og problemstilling

Temaet for masteroppgaven er den tidlige leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Å lese nye ord ved hjelp av avkoding (å knytte bokstavene til deres språklyder, og blande sammen lydene til den korrekte uttalen) har vist seg å spille en avgjørende rolle for den videre leseutviklingen. I denne oppgaven var jeg interessert i å finne ut hvordan en tenker seg at slike avkodingsferdigheter utvikler seg på et andrespråk og hvordan leseopplæringen i skolen kan påvirke tilegnelsen av slike ferdigheter. Dette førte frem til følgende problemstilling:

- Hvordan tilrettelegges leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler for elever som lærer å lese på et andrespråk?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- Hva inneholder leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler?
- Hvordan benyttes kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på andretrinn i to osloskoler?
- Hvordan organiseres leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler?

Hovedoppgaven skrives i tilknytning til ”Osloprosjektet”, ledet av Kamil Øzerk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. Prosjektet har blant annet til hensikt å se på de praktiske følgene av Utdanningsetatens prosjekt ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis”, hvor norsk som andrespråkplanen i en prosjektperiode ikke skal benyttes. Det overordnede målet for Utdanningsetatens prosjekt er å bedre minoritetsspråklige elevers grunnleggende ferdigheter i norsk. Hovedoppgaven er ment å belyse en del av de utfordringer en da står ovenfor.

Metode

I undersøkelsen er det benyttet kvalitative forskningsmetoder i form av observasjon ved andretrinn i to osloskoler, og intervju av ett personale på hver av disse skolene, en lærer og en spesialpedagog.

Data/kilder

Undersøkelsen bygger på det empiriske materialet samlet inn ved hjelp av observasjon og intervjuer. Det er i tillegg gjort en gjennomgang av relevant litteratur. Kildematerialet består hovedsakelig av artikler fra internasjonale tidsskrifter som *Journal of Educational Psychology* og *Scientific Studies of Reading*. I tillegg til disse primærkildene har jeg benyttet meg av sekundærkilder som ”The Science of Reading: A Handbook” (Snowling & Hulme [red] 2005). En sentral normativ kilde er Utdanningsetatens prosjektplan ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis” (Utdanningsetaten 2004).

Resultater/hovedkonklusjoner

Et gjennomgangstema i hovedoppgaven er nødvendigheten av leseopplæring som vektlegger opplæring i avkodingsferdigheter også for minoritetsspråklige elever. På begge skolene er slik opplæring en del av leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene. Når det gjelder denne elevgruppen virker det imidlertid til å være større utfordringer knyttet til å integrere denne opplæringen med meningsaspektet ved lesing. Begge informantene jeg har intervjuet pekte på at abc-bøker kan være lite tilpasset alle elever. Mens personalet på den ene skolen har lagt egne leselekser, oppgir informanten på den andre skolen at de bruker flere abc-bøker og vektlegger forskjellig avhengig av elevene. Uavhengig av tilnæringsmåte hevder jeg at personalets kunnskap om leseutvikling vil være avgjørende for å få til en tilpasset opplæring

Når det gjelder kartlegging tar personalet på begge skolene utgangspunkt i de minoritetsspråklige elevenes leseferdigheter på andrespråket. Dette problematiser jeg,

siden eventuelle leseferdigheter på morsmålet kan gi viktig informasjon om hva en kan forvente seg av elevenes leseferdigheter på sitt andrespråk, norsk. Jeg ser det imidlertid som positivt at leseferdighetene blir kartlagt, fordi utsettelse med kartlegging til elevene har utviklet bedre muntlige ferdigheter på norsk kan frata elever som opplever vanskeligheter med lesingen muligheten for en mer tilpasset leseopplæring. Jeg peker videre på at det kan være uheldig at kun den ene skolen benytter seg av kartleggingsverktøy, siden det i andre undersøkelser har kommet frem at å bruke kartleggingsverktøy er bedre egnet til identifisere minoritetsspråklige elever med lesevansker enn læreres egne vurderinger.

På begge skolene får de minoritetsspråklige elevene leseopplæring hovedsakelig på sitt andrespråk, norsk. Jeg peker på at tospråklige programmer i gjennomganger av litteraturen ser ut til å ha en bedre effekt på elevens lesing på et andrespråk, enn opplæring som kun foregår på elevenes andrespråk. Kvaliteten på leseopplæringen anses imidlertid som viktigere enn språket den foregår på. Selv om det kan være en svakhet at de minoritetsspråklige elevene ikke får leseopplæring på morsmålet, anser jeg det som positivt at de får leseopplæring på norsk fra starten av, og at skolene ikke utsetter dette til elevene har oppnådd et visst nivå av muntlige ferdigheter på norsk, slik det iblant anbefales. Jeg fant videre at begge skolene organiserer elevene i lesegrupper på tvers av basisgruppene. Elevene kan delvis sies å være organisert etter nivå på leseferdighetene, noe som er ment å lette tilpasningen av opplæringen. Begge informantene oppgir at bortfallet av norsk som andrespråkplanen ikke har hatt noen innvirkning på hvordan de organiserer leseopplæringen.

I det hele tatt fant jeg fokuset på grunnleggende leseferdigheter å være en nyttig innfallsvinkel. Forhåpentligvis kan oppgaven bidra til å gi et mer nyansert bilde av hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever står ovenfor når de skal lære å lese på et andrespråk, og samtidig si noe om hvordan skolene kan bidra til bedre leseferdigheter for denne elevgruppen.

Forord

Takk til alle som har hjulpet meg i arbeidet med hovedoppgaven. Dere har gjort veien lettere å gå.

Jeg vil rette en takk til personalet ved skolene for at de ga meg verdifulle innblikk i deres skolehverdag. De jeg har intervjuet fortjener en spesiell takk for at de ville dele av sine erfaringer og kunnskap.

Jeg vil takke min veileder Kamil Øzerk for engasjement og inspirerende samtaler. Medstudentene mine her på Helga Eng fortjener en stor takk for at dere er en bra gjeng. Takk også til mamma, pappa og storesøster for gjennomlesing og støttende ord på veien.

Til slutt vil jeg gi Mari en stor takk for at du er den du er.

Oslo, april 2005

Håvard Storemoen

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMSTILLING	1
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN.....	2
1.3 AVGRENSING	3
1.4 METODEVALG.....	3
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING.....	3
2. UTVIKLING AV LESEFERDIGHETER FOR ELEVER SOM LÆRER Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK	6
2.1 HVA ER LESING?.....	6
2.2 EN MODELL AV LESING PÅ ANDRESPRÅKET	9
2.3 ULIKE TILNÆRMINGER TIL LESING PÅ ANDRESPRÅKET	11
3. INNHOLD OG METODE I LESEOPPLÆRINGEN.....	14
3.1 SYNTETISKE OG ANALYTISKE METODER.....	14
3.2 PHONICS VS. WHOLE LANGUAGE	15
3.3 SYSTEMATIKK I LESEOPPLÆRINGEN	16
3.4 BALANSERT LESEOPPLÆRING.....	17
3.5 LESEOPPLÆRING FOR ELEVER SOM LÆRER Å LESE PÅ ET ANDRESPRÅK	18
3.6 TILPASNINGER I LESEOPPLÆRINGEN	23
4. KARTLEGGING AV LESEFERDIGHETER	25
4.1 LØPENDE VURDERING	25
4.2 DIAGNOSTISERING	26
4.3 IDENTIFISERING AV ELEVER I ”RISIKOSONEN”	29

5.	ORGANISERING AV LESEOPPLÆRINGEN	31
5.1	SPRÅKOPPLÆRINGSMODELLER FOR TOSPRÅKLIGE.....	31
5.2	MORSMÅLETS ROLLE I LESEOPPLÆRINGEN	33
5.3	NORSK SOM ANDRESPRÅK	35
5.4	ALTERNATIVE ORGANISERINGSFORMER	38
6.	METODE	40
6.1	VALG AV METODE	40
6.1.1	<i>Kvalitativ metode</i>	<i>41</i>
6.2	OBSERVASJON	42
6.2.1	<i>Gjennomføringen av observasjonene.....</i>	<i>43</i>
6.3	INTERVJU	44
6.3.1	<i>Utformingen av intervjuguiden</i>	<i>44</i>
6.3.2	<i>Gjennomføringen av intervjuene.....</i>	<i>45</i>
6.4	VALIDITET.....	46
7.	RESULTATER OG DRØFTING	47
7.1	HVA INNEHOLDER LESEOPPLÆRINGEN PÅ ANDRETRINN I TO OSLOSKOLER?.....	48
7.1.1	<i>Metodiske tilnæringer til leseopplæringen.....</i>	<i>48</i>
7.1.2	<i>Bruken av lesetekster.....</i>	<i>49</i>
7.1.3	<i>Praktiske utfordringer med balansert leseopplæring.....</i>	<i>50</i>
7.1.4	<i>Bruken av abc-bøker</i>	<i>52</i>
7.2	HVORDAN BENYTTES KARTLEGGING AV MINORITETSSPRÅKLIGE ELEVERS LESEFERDIGHETER PÅ ANDRETRINN I TO OSLOSKOLER?	53
7.2.1	<i>Hensikten med kartleggingen.....</i>	<i>54</i>
7.2.2	<i>Hvordan kartlegges elevenes leseferdigheter?.....</i>	<i>55</i>

7.2.3	<i>Kartlegging på andrespråket</i>	57
7.3	HVORDAN ORGANISERES LESEOPPLÆRINGEN PÅ ANDRE TRINN I TO OSLOSKOLER?	59
7.3.1	<i>Opplæringsmodeller for tospråklige elever</i>	60
7.3.2	<i>Begynnende leseopplæring på et andrespråk</i>	61
7.3.3	<i>Organisering etter nivå</i>	64
7.3.4	<i>Bortfallet av norsk som andrespråkplanen</i>	66
8.	AVSLUTNING	69
8.1	OPPSUMERING	69
8.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	72
	KILDELISTE	74
	VEDLEGG	79
	INTERVJUGUIDE	79

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Temaet for masteroppgaven er den begynnende leseopplæringen for språklige minoriteter. Oppgaven er knyttet opp mot Utdanningsetatens prosjekt ”Tilpasset norskopplæring med felles læreplan – likeverdig opplæring i praksis” (Utdanningsetaten 2004). Utdanningsetaten har bestemt at læreplanen i norsk som andrespråk i en prosjektperiode ikke skal brukes i Osloskolene. Elever som får såkalt særskilt norskopplæring skal nå følge den samme læreplanen i norsk som andre elever. Det overordnede målet er å bedre minoritetsspråklige elevers grunnleggende ferdigheter i norsk.

Kamil Øzerk ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, leder i den forbindelse et forskningsprosjekt som blant annet skal kartlegge hvordan osloskolene forholder seg til Utdanningsetatens føringer i praksis. Tre andre studenter og jeg bidrar som forskningsassistenter i forskningsprosjektet, og skriver master- og hovedoppgaver relatert til språkferdigheter blant minoritetsspråklige.

Det snakkes i skolen om et prestasjonsgap mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever (UFD 2003, Øzerk 2003). Forskjellene i prestasjoner kommer blant annet til uttrykk i at de minoritetsspråklige elevene som har fulgt norsk som andrespråkplanen, viste svært dårlige resultater på de obligatoriske kartleggingsprøvene i leseferdighet i 2002 og 2003 (Utdanningsetaten 2004).

I følge Engen (2005) er hensikten med kartleggingsprøven i lesing for andretrinnet ”å identifisere elever som av ulike grunner har snublet i starten av, eller som ikke har kommet skikkelig i gang med, sin leseutvikling” (s. 217). På andretrinnet er elevene i ferd med å utvikle grunnleggende leseferdigheter som har vist seg å ha avgjørende betydning for den senere leseutviklingen. Sentralt blant disse grunnleggende ferdighetene er evnen til å lese ord en tidligere ikke har møtt på. Dette kan en gjøre

fordi en assosierer bokstavene med deres lyder og blander sammen lydene for å lese ord. Å lære seg slik avkodning av ord har vist seg å være et viktig steg på veien mot en mer automatisert lesing hvor en etter hvert kan rette mer oppmerksomhet mot forståelse av teksten. På den nasjonale kartleggingen av leseferdigheter på andretrinn er slike avkodingsferdigheter sentrale. Siden så mange som 38 % av de minoritetsspråklige elevene som har fulgt norsk som andrespråkplanen skårte under kritisk grense på denne prøven (Utdanningsetaten 2004), var jeg interessert i å finne ut hvordan en tenker seg at avkodingsferdigheter utvikler seg på et andrespråk, og hvordan leseopplæringen i skolen kan påvirke tilegnelsen av slike ferdigheter. Siden det er antatt at skolene tilnærmer seg leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene på ulike måter, ønsket jeg å undersøke dette empirisk for å se om den teoretiske innfallsvinkelen til leseutvikling og leseopplæring var egnet til å beskrive praksis i utvalgte Osloskoler.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Jeg vil i denne oppgaven undersøke leseutvikling på et andrespråk og leseopplæring for minoritetsspråklige elever. Dette vil jeg gjøre teoretisk og empirisk. Den empiriske undersøkelsen er gjennomført på andretrinn i to osloskoler, og analysen av det empiriske materialet jeg har samlet inn tar sikte på å analysere leseopplæringen på tre områder jeg opplevde var av stor betydning i møtet med praksisfeltet: innhold/metode, kartlegging og organisering. Den teoretiske drøftingen av leseutvikling på et andrespråk vil være sentral i denne analysen.

Jeg har formulert følgende problemstilling:

- Hvordan tilrettelegges leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler for elever som lærer å lese på et andrespråk?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

- Hva inneholder leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler?

- Hvordan benyttes kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på andretrinn i to osloskoler?
- Hvordan organiseres leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler?

1.3 Avgrensning

En elevs leseutvikling påvirkes av en rekke faktorer både hos eleven selv, i miljøet rundt (skole, nærmiljø, familie), og av samspillet mellom eleven og miljøet. Denne oppgaven tar hovedsakelig for seg utviklingen av individuelle leseferdigheter og skolens rolle i individenes tilegnelse av disse ferdighetene.

Den empiriske undersøkelsen er avgrenset til andretrinnet i to osloskoler.

1.4 Metodevalg

I oppgaven har jeg anvendt kvalitative forskningsmetoder i form av observasjon ved to skoler, og intervju av ett personale på hver av skolene, en lærer og en spesialpedagog.

Datagrunnlaget fra egne undersøkelser er lite og pretenderer ikke representativitet. Likevel gir det konkrete eksempler fra leseopplæringen for minoritetsspråklige elever i osloskolen og kan bidra til å belyse andre forskningsresultater og teori.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven starter med en teoridel som tar for seg (1) utvikling av grunnleggende leseferdigheter hos elever som lærer å lese på et andrespråk, og (2) leseopplæring for minoritetsspråklige elever på tre utvalgte områder: innhold/metode, kartlegging og organisering.

Når det gjelder grunnleggende leseferdigheter vil jeg presentere en modell av lesing ("the simple view of reading") for å kunne beskrive ulike delferdigheter en anser som sentrale i lesing. Jeg presenterer også en bearbeidelse av modellen som er blitt brukt for å forklare leseforståelse hos elever som leser på et andrespråk. Selv om mitt hovedfokus er på avkodingsferdigheter er modellen nyttig for å diskutere forholdet mellom muntlige ferdigheter og avkodingsferdigheter, og i hvilken grad de spiller inn på leseforståelsen. Jeg vil deretter se på ulike tilnærminger til lesing på andrespråket. Mye av forskningen på tospråklighet og lesing har fokusert på leseforståelse.

Betydningen av gode avkodingsferdigheter for videre leseutvikling, som er slått fast gjennom omfattende forskning på enspråklige, kan imidlertid sies å ha like stor betydning når en leser på et andrespråk. I hvilken grad slike ferdigheter er felles for ulike språk eller er mer språkspesifikke, er også et sentralt spørsmål når en snakker om ulike tilnærminger til lesing på et andrespråk. Et siste poeng i denne delen er at vanskeligheter med ordavkodingen er et kjennetegn på elever med spesifikke lesevansker. Tidlige ekstratiltak overfor elever en mistenker er i fare for å utvikle mer omfattende lesevansker, har imidlertid vist seg å ha god effekt, noe som understreker betydningen av å være oppmerksom overfor eventuelle problemer elever møter når det gjelder å tilegne seg avkodingsferdigheter.

Når det gjelder leseopplæring vil jeg først komme inn på innhold/metode. Her vil jeg først gjøre greie for ulike metodiske tilnærminger til leseopplæringen hvor det å lære elevene det alfabetiske prinsippet, altså at bokstavene representerer lyder, og anvendelsen av denne innsikten for å avkode ord står sentralt. Et viktig poeng er imidlertid at dette bare er ett aspekt ved leseopplæringen. Arbeid med å utvide elevenes vokabular og å lære de strategier for å bedre leseforståelsen er eksempler på andre viktige komponenter i leseopplæringen. Å integrere slike ulike komponenter i leseopplæringen står sentralt i de senere års anbefalinger om å ha en balansert tilnærming til leseopplæringen, og jeg tar opp at de samme elementene i leseopplæringen som har vist seg å ha gode effekter på majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner også har vist seg viktige i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. Det blir imidlertid pekt på justeringer eller tilpasning av opplæringen som kan

være nødvendig for å bedre sjansene for at den sistnevnte elevgruppen skal lære å lese på et høyt nivå.

Kartlegging er det andre punktet som blir berørt. Hvordan en kan oppdage at elever har vanskeligheter med lesing er sentralt i denne delen. Lærere får gjennom det daglige møtet med elevene innsikt i deres leseutvikling, og jeg ser først på hva en kan kalle læreres løpende vurdering av elevenes leseferdigheter. Et viktig poeng her er at undersøkelser har vist at lærere ofte overser vansker med ordavkoding hos minoritetsspråklige elever fordi de tror hovedgrunnen til vanskene er de muntlige ferdighetene. Jeg ser deretter nærmere på de utfordringer som er forbundet med diagnostisering av lesevansker hos minoritetsspråklige elever. Sist i denne delen tar jeg for meg identifisering av elever i ”risikozonen” for å utvikle lesevansker. En slik tilnærming er ment å føre til en større grad av tilpasset opplæring for disse elevene også før det er snakk om diagnostisering, og er ansett som en lovende tilnærming for å skille mellom de som virkelig har spesifikke lesevansker og de som viser slike vansker på bakgrunn av ytre faktorer.

Jeg ser deretter på organiseringen av leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. To modeller som skiller seg fra hverandre på grunnlag av om elevene får noen form for opplæring i og på morsmålet blir presentert, før jeg drøfter morsmåletts rolle i leseopplæringen. Norsk som andrespråk blir deretter diskutert spesielt fordi fagplanen på dette området ikke lenger skal benyttes i osloskolen. På bakgrunn av dette blir det også aktuelt å se på hvordan organiseringen av leseopplæringen kan tilpasses uavhengig av en slik plan.

Fra den teoretiske delen går jeg over til empirien. De valgte metodene og gjennomføringen av disse blir gjort greie for før jeg ser nærmere på validiteten. Jeg går deretter over til å presentere det empiriske materialet i sammenheng med forskningsspørsmålene. Her vil jeg benytte meg av den tidligere presenterte teorien for å prøve å besvare forskningsspørsmålene. Avslutningsvis oppsummerer jeg drøftingen knyttet til forskningsspørsmålene for å belyse problemstillingen og gir noen avsluttende kommentarer.

2. Utvikling av leseferdigheter for elever som lærer å lese på et andrespråk

Mesteparten av forskning på lesing er gjort på enspråklige, og en har dermed et bedre grunnlag for å si noe om hva som kjennetegner lesing og leseutvikling når det gjelder denne elevgruppen (Lesaux & Siegel 2003). Det vil derfor først bli redegjort for noen sentrale funn innen denne forskningen før jeg ser på forskning som har tatt for seg lesing på et andrespråk. I min drøfting av hva lesing er legger jeg spesielt vekt på ulike delferdigheter involvert i lesingen, og på hvilke tidspunkt de ulike ferdighetene hevdes å ha den største innvirkningen på leseutviklingen.

2.1 Hva er lesing?

Når en skal forklare hva lesing er, er det vanlig å skille mellom to hovedkomponenter: avkoding og forståelse. Avkoding blir betegnet som den tekniske delen, der en bruker skriftspråkets prinsipper for å komme frem til hvilket ord som står skrevet. Et slikt skriftspråklig prinsipp er at bokstavene (grafemer) representerer språklyder (fonemer), også kalt det alfabetiske prinsipp. Forståelsen bygger mer på de høyere kognitive prosessene, som når en for eksempel drar slutninger og gjør tolkninger knyttet til den bakgrunnskunnskapen en har (Høien & Lundberg 2000). En slik måte å fremstille lesing på stammer fra Gough og Tunmers (1986, i Proctor, Carlo, August & Snow 2005) modell av lesing, som de kaller "the simple view of reading".

I følge "The simple view of reading" er leseforståelse et resultat av avkodingsferdigheter og muntlige språkferdigheter (Proctor m.fl. 2005). De fleste definisjoner av lesing fremhever at målet med lesing er å få mening ut av tekst, eller leseforståelse (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky & Seidenberg 2001). Et kjennetegn på de som leser godt er evnen til å lese individuelle ord raskt og nøyaktig i isolasjon så vel som i tekst. Et raskt blick på ordet aktiverer da både dets uttale og

mening. Slik automatisk gjenkjenning av ord gjør lesere i stand til å rette oppmerksomheten mot det å forstå teksten (Ehri 2005). Å oppnå en slik flyt i lesingen er først og fremst avhengig av skriftspråklige eller såkalte ortografiske representasjoner i hukommelsen. I følge Shares (2004) selvlæringshypotese er avkoding den sentrale måten å tilegne seg ortografiske representasjoner på. Her blir det å avkode ordene bokstav for bokstav og å trekke bokstavlydene sammen til den korrekte uttalen, ansett å være kritisk for formasjonen av godt spesifiserte ortografiske representasjoner i hukommelsen, fordi det retter barnets oppmerksomhet mot bokstavenes rekkefølge og identitet.

Som det kommer frem ovenfor er avkoding sentralt når en skal lære seg å lese. Avkodingsferdigheter er da også funnet å forklare mesteparten av variasjonen i leseforståelse blant yngre barn. Etter hvert som ordavkodingen går bedre får de muntlige ferdighetene en stadig større rolle fordi en kan rette mer oppmerksomhet mot å forstå det en leser (Proctor m.fl. 2005). Mens avkoding er en lesestrategi som hjelper oss til å lese ukjente ord, er den automatiserte lesingen, som Ehri (2005) refererer til som "sight word reading", en annen måte å lese ord på og gjelder ord vi har lest før. Her leser en ordene som hele enkeltheter heller enn å prosessere bokstavene sekvensielt, og siden ordgjenkjenningen skjer automatisk kan en heller ikke si at leseren er strategisk (Ehri 2005b). På veien mot en mer automatisert lesing er imidlertid avkoding sett på som sentralt.

Storch og Whitehurst (2002) utdyper i en studie forholdet mellom hva de kaller koderelaterte ferdigheter og muntlige språkferdigheter. De har fulgt 626 barn over en seks års periode fra førskole til og med 4. trinn, og støtter antagelsen om at de to hovedgruppene av ferdigheter har sin største innvirkning på hvor godt en leser på forskjellige tidspunkter i leseutviklingen.

I følge Storch og Whitehurst har forskning demonstrert at en rekke ferdigheter, som er utviklet før barnet har lært å lese, legger fundamentet for senere lese- og skriveutvikling. Blant de koderelaterte ferdighetene finner vi blant annet kunnskap om grafemer (for eksempel å si navnet på bokstavene i alfabetet), grafem-fonem

forbindelser (for eksempel at bokstaven m lager /m/ lyden) og fonologisk bevissthet (for eksempel at ordet mur begynner med /m/ lyden). Spesielt har fonologisk bevissthet vist seg å kunne forutsi hvor enkelt en lærer seg å lese. Bowey (2005) forklarer hvordan fonologisk bevissthet henger sammen med tidlige leseferdigheter:

”Phonological recoding [avkodning (H.S)], arguably the key skill to be acquired in early alphabetic reading, presupposes comprehension of the alphabetic principle – that letters represent sound. This understanding itself presupposes some level of phonological sensitivity; the alphabetic insight is not logically possible without some ability to attend to sounds within spoken words” (s. 165-166).

Flere typer muntlige språkferdigheter utviklet før den formelle leseopplæringen har også vist seg å bidra til hvor godt et barn leser. Blant disse finner vi semantisk kunnskap (ordkunnskap og vokabular), syntaktisk kunnskap (kunnskap om ordrekkefølge og grammatiske regler) og emnekunnskap.

I første- og andreklasse fant Storch og Whitehurst (2002) at det ikke var noen signifikant sammenheng mellom muntlige språkferdigheter og hvor godt elevene leste. De koderelaterte ferdighetene viste seg imidlertid å ha en viktig rolle i elevenes leseprestasjoner på disse klassetrinnene. Deres forskning støtter dermed opp om at leseforståelse, i det minste i de tidlige stadier av leseutviklingen, primært er en funksjon av hvor godt en leser enkeltord. Hos begynnende lesere kan en dermed si at hovedbarrieren mot forståelse består i vanskeligheter med å kartlegge sammenhengene mellom de alfabetiske eller ortografiske representasjonene av ord og deres talte motstykke (Storch & Whitehurst 2002).

På senere tidspunkt fikk muntlige ferdigheter som ventet en større rolle for leseforståelsen. Selv om de muntlige språkferdighetene ikke ser ut til å ha noen direkte effekt på lesingen i første og andreklasse, mener forfatterne at muntlige ferdigheter har en essensiell, men indirekte rolle på lesingen også i de tidlige stadiene i leseutviklingen. De koderelaterte ferdighetene og de muntlige språkferdighetene viste seg nemlig å være sterkt relatert i førskolealderen, for eksempel ved at

vokabular hadde en sterk innvirkning på fonologisk bevissthet (Storch & Whitehurst 2002).

I følge Foorman og Torgesen (2001) vil en del av barna en sier er i risiko for å utvikle lesevansker ha normale verbale evner, men kognitive svakheter relatert til det fonologiske systemet. Disse barnas hovedproblem når det gjelder å lære å lese er å oversette mellom skriftlig og muntlig språk. De peker imidlertid på at det også er mange barn, hovedsakelig fra familier med lav sosioøkonomisk status eller minoritetsstatus, som begynner på skolen med svakheter i både de fonologiske og koderelaterte ferdighetene som er nødvendig for å lære å lese ord, og i de muntlige språkferdighetene som etter hvert blir så viktig for leseforståelsen. At barn begynner på skolen med svakt vokabular, men sterk fonologisk bevissthet, mener de er sjeldent fordi de samme miljømessige betingelsene som er assosiert med begrenset vokabular i førskolealderen, også har en negativ innvirkning på de koderelaterte ferdighetene, som fonologisk bevissthet.

Når det gjelder barna med minoritetsbakgrunn som det er referert til ovenfor, er det imidlertid flere spørsmål det er relevant å stille. Et slikt spørsmål, som jeg nå skal gå nærmere inn på, er om de samme ferdighetene jeg har beskrevet som viktige i enspråkliges lesing også er sentrale for elever som lærer å lese på et andrespråk.

2.2 En modell av lesing på andrespråket

Proctor m.fl. (2005) har utarbeidet en modell av leseforståelse basert på den tidligere nevnte modellen kalt "the simple view of reading". De gjorde dette for å se om modellen var anvendelig for å forstå leseforståelsen til spansktalende fjerde klassinger i USA som lærte engelsk som andrespråk. Forfatterne har valgt å bare fokusere på ferdigheter og kunnskaper på andrespråket fordi de mener en ikke kan ta for gitt at yngre elever kan lese og skrive på førstespråket. Dette kan blant annet skyldes manglende morsmål opplæring i skolen. Når lese- og skriveferdighetene på førstespråket dermed er for underutviklet til å gi noen særlig støtte til lesing og

skrivning på andrespråket, synes en slik modell særlig relevant fordi den kan være til hjelp for å finne ut hvilke predikatorer på andrespråket som gir de sterkeste bidragene til leseforståelsen (Proctor m.fl. 2005).

I følge Proctor m.fl. (2005) synes det å være flere likheter enn forskjeller mellom enspråklige og tospråklige når det gjelder komponenter som bidrar til hvor godt elevene leser. De trekker frem flere likhetspunkter på modellens to hovedområder: muntlig forståelse og avkoding. Som mål på muntlige ferdigheter bruker forfatterne vokabular og lytteforståelse, og ser hvordan gode andrespråksferdigheter på disse to områdene bidrar til leseforståelse. Vokabularets betydning kom for eksempel tydelig frem i et studie forfatterne viser til, hvor spansktalende elever mottok systematisk vokabulartrening på engelsk fra fjerde til og med femte klasse. Etter tiltaket presterte de like godt som eller bedre enn en kontrollgruppe med bare engelsktalende elever på blant annet leseforståelse.

Forfatterne kommer videre inn på at det er få studier som viser sammenheng mellom de muntlige ferdighetene på andrespråket og avkodingsferdigheter på andrespråket. Det virker, som hos enspråklige, som at ordgjenkjenningsprosesser er best predikert av koderelaterte ferdigheter som fonologisk bevissthet og kunnskap om alfabetet. Dette antyder at muntlige språkferdigheter og avkodingsferdigheter på andrespråket gir uavhengige bidrag til leseforståelse på andrespråket. På grunn av alle likhetene mellom leseprosessen på førstespråket og andrespråket mener Proctor m.fl. (2005) at kombinasjonen av predikatorer på muntlige språkferdigheter og avkodingsferdigheter burde forklare store deler av variasjonen i leseforståelse både blant enspråklige og tospråklige.

Proctor m.fl. (2005) kommer også frem til at tospråklige og enspråklige ikke ser ut avvike substansielt fra hverandre i det statistiske bidraget fra de ulike komponentene på leseforståelsen. Hvordan en tilegner seg denne kunnskapen kan imidlertid være påvirket av barnas språkstatus. Forfatterne er spesielt opptatt av vokabular og henviser i denne forbindelse til det som blir kalt "the beginners paradox": *"How can they learn enough words to learn vocabulary through extensive reading when they do*

not know enough words to read well?” (Coady 1997, sitert i Proctor m.fl. 2005, s. 254). En må heller ikke glemme at det er en faktor som er unik for tospråklige elever: morsmålet. Ved å bare bruke variabler på andrespråket kan det være at en går glipp av viktig informasjon som kan gi bedre innsikt i den tospråklige elevens andrespråkslesing (Proctor m.fl. 2005).

2.3 Ulike tilnærminger til lesing på andrespråket

Leikin, Share og Schwartz (2005) har også sett på faktorer som påvirker det å lære å lese på et andrespråk. De har i en studie fra Israel undersøkt elever på andretrinn med russisk som morsmål som lærer å lese hebraisk som andrespråk. Vanskeligheter med fonologisk bevissthet ble funnet å være nøkkelfaktoren assosiert med dårlig avkoding, mens manglende mestring av muntlig hebraisk var viktig når det gjaldt leseforståelse. I Israel utgjør immigranter fra det tidligere Sovjetunionen 20 % av elevene og det er vanlig at disse tospråklige elevene lærer å lese på andrespråket før (hvis i det hele tatt) de lærer det russiske skriftspråket. De 40 elevene som utvalget besto av kan altså sies å være tospråklige muntlig sett, men lærer å lese og skrive bare på andrespråket.

Leikin m.fl. (2005) hevder at det generelt sett er blitt benyttet to brede innfallsvinkler til problemene med å lære å lese blant tospråklige. En basert på ”the Linguistic Threshold Hypothesis” og en annen basert på ”the Linguistic Coding Deficit Hypothesis” (s. 456). Ifølge ”the Linguistic Threshold Hypothesis”, eller terskelnivåhypotesen på norsk, avhenger leseferdigheter på andrespråket for en stor del av nivået på muntlige språkferdigheter (Leikin m.fl. 2005). Hypotesen er hovedsakelig utviklet på basis av undersøkelser av leseforståelsesprosesser hos tospråklige. Overføring av leseforståelsesstrategier fra førstespråket til andrespråket har vært hovedfokuset i disse undersøkelsene. Effektiv språkoverføring kan i følge hypotesen bare skje etter at et spesifikt lingvistisk nivå på andrespråket er oppnådd. Å prøve å definere et slikt nivå har imidlertid vist seg vanskelig.

At muntlige språkferdigheter har en innvirkning på leseforståelsen har jeg tidligere vært inne på. Leikin m.fl. (2005) fremhever imidlertid at ordgjenkjenning for det meste blir oversett i denne tilnærmingen. Fordi dårlig leseforståelse også kan være forårsaket av mangler i ordgjenkjenningen, mener forfatterne at studier av faktorer som påvirker lesetilegnelse på andrespråket ikke bare må ta for seg prosesser involvert i leseforståelsen, men også grunnleggende prosesser involvert i avkoding.

Den andre tilnærmingen, "the Linguistic Coding Deficit hypothesis", viser til evidens for en kausal sammenheng mellom spesifikke språkvansker (inkludert spesifikke lesevansker) på førstespråket og vansker med å lære å lese på andrespråket. Funnene indikerer sterk sammenheng mellom tilegnelse av fonologiske avkodingsferdigheter på førstespråket og hvor godt en leser på andrespråket. Denne tilnærmingen peker videre på en universell overføring av fonologiske ferdigheter fra førstespråket til andrespråket (Leikin m.fl.2005). To mulige forklaringer på lesevansker på andrespråket er dermed foreslått i litteraturen i følge Leikin m.fl. (2005): manglende mestring av andrespråket og en spesifikk lingvistisk (fonologisk) koderelatert vanske.

Leikin m.fl. (2005) fant støtte for terskelnivåhypotesen i sin studie, ved at elevene som leste dårlig skårte lavt på en rekke lingvistiske ferdigheter på andrespråket, sammenlignet med elever som leste godt. De kom også frem til at lesevanskene blant elevene i sitt utvalg bare delvis kunne forklares av terskelnivåhypotesen. Elevene var også kjennetegnet av lave skårer på oppgaver som målte den fonologiske bevisstheten på begge språk, en ferdighet knyttet mer til skriftlig enn muntlig språk. Dataene indikerte altså at de svake leserne viste markerte svakheter både i leseforståelse og i ferdigheter relatert til ordavkoding. At lav grad av leseforståelse synes å være forårsaket ikke bare av muntlige ferdigheter på andrespråket, men også av svak fonologisk bevissthet, mener Leikin m.fl. (2005) bekrefter sammenhengen mellom fonologisk bevissthet og tidlig leseforståelse en har funnet i litteratur om enspråklige.

Når det gjelder leseutvikling på andrespråket har jeg til nå presentert en modell av leseforståelse på andrespråket, basert på "the simple view of reading", hvor vi så de koderelaterte ferdighetenes og de muntlige ferdighetenes betydning. Vi så videre at

en gjerne har fokusert på enten den ene eller den andre hovedgrupperingen av ferdigheter i de to nevnte tilnærmingene til forskning på tospråklighet og lesing. De to tilnærmingene kan begge synes å gi viktige bidrag til forståelsen av leseutvikling på andrespråket, men som vi så i den presenterte modellen og i forskning på enspråklige, har avkodingsferdigheter og muntlige ferdigheter sin sterke innvirkning på leseforståelsen til forskjellige tider. I starten av kapitlet berørte jeg også så vidt Shares (2004) selvlæringshypotese hvor avkoding ble ansett som den sentrale måten å tilegne seg nøyaktige ortografiske representasjoner av ord i minnet. Slike ortografiske representasjoner kunne videre åpne opp for automatisk gjenkjenning av ord slik at mer oppmerksomhet kunne vies det å konstruere mening ut av tekstene en leser. Ikke alle har vært enige i at alle de ferdighetene jeg har trukket frem er viktige å mestre når en skal lære seg å lese. I neste del vil dette komme tydeligere frem når jeg ser nærmere på ulike tilnærminger til innhold og metode i leseopplæringen.

3. Innhold og metode i leseopplæringen

Når det gjelder innhold i leseopplæringen for minoritetsspråklige har mye av debatten dreid seg om hvorvidt den bør foregå på morsmålet eller på andrespråket. Flere forskere har imidlertid pekt på at kvaliteten på den opplæringen en tilbyr er et like viktig tema (Slavin & Cheung 2005). På bakgrunn av dette har en del forskere konsentrert seg om hva god leseopplæring bør bestå av. Hvordan en skal lære elevene de ferdighetene jeg gjennomgikk i det forrige kapittelet har da stått sentralt. Den tilgjengelige litteraturen synes å støtte bruken av de samme opplæringsstrategiene og metodene som har vist seg effektive for enspråklige elever (Gerber & Durgunoglu 2004), men det blir pekt på justeringer som kan komme minoritetsspråklige elever til gode (August, Francis, Goldenberg & Shanahan 2005). Hva god leseopplæring innebærer er imidlertid et spørsmål med lang historie og jeg vil først skissere opp noen generelle hovedtemaer.

3.1 Syntetiske og analytiske metoder

Kulbrandstad (2003) mener leseopplæringsmetodene tradisjonelt sett kan deles inn i syntetiske og analytiske metoder. Den analytiske tilnærmingen tar utgangspunkt i en meningsbærende del av skriften, som ord eller setninger. Kjennetegnende for metoden er at en begynner med å arbeide med den valgte språklige enheten, være seg ord, setninger eller små tekster, før en begynner å analysere deler fra helheten. ”*Er utgangspunktet en setning, skiller de for eksempel først ut ordene fra setningen og seinere bokstaver fra ordene*” (Kulbrandstad 2003, s. 122). Barna lærer først å ”lese” et visst antall ord som visuelle enheter. I analysearbeidet blir de kjente ordene analysert i enkeltlyder, og en starter med bokstavlæringen (Høigaard 2002). I følge Høigaard (2002) lærer barna syntese samtidig med bokstavinnlæringen, noe som vil si å trekke enkeltlydene sammen til ord.

Til forskjell fra de analytiske metodene starter de syntetiske metodene med bokstaver eller stavelser. I følge Kulbrandstad (2003) er lydmetoden den syntetiske metoden som står sterkest, og er kjennetegnet ved at en vektlegger bokstavens lyd og ikke navn. Når elevene har lært et par bokstaver lærer de å sette bokstavene sammen til ord ved å forlenge uttalen av hver bokstav og la den ene lyden gli over i den andre. Når elevene skal trekke sammen lydene på denne måten, er det viktig at elevene kjenner alle bokstavene i ordene og at bokstavene svarer til lyder man kan forlenge uttalen av. Ordene elevene skal lydere, må videre være lydrette, ikke inneholde konsonantforbindelser og være relativt lydrette. Å bruke en syntetisk metode setter altså strenge restriksjoner på ordvalget, noe som kan føre til at tekstene får innholdsmessige begrensninger (Kulbrandstad 2003).

Til langt opp i 1970-åra ble det i følge Høigaard (2002) sett på som uheldig å blande de to metodene. I dag, mener Kulbrandstad (2003), *”vil de fleste lærere nok likevel framheve at det vesentligste er å kjenne ulike metodiske tilnærminger og å kunne vurdere bruken av dem i en gitt pedagogisk kontekst, blant annet som del av den tilpassede opplæringen”* (Kulbrandstad 2003, s. 103).

3.2 Phonics vs. whole language

I engelskspråklige land kan det virke som konfliktene mellom ulike leseopplæringsmetoder har vært sterkere. I disse landene har debatten om hvordan en best kan lære elevene å lese fokusert på ”phonics” og ”whole-language” tilnærminger til leseopplæring. ”Phonics” opplæring er en måte å lære bort lesing på som vektlegger tilegnelsen av bokstav-lyd forbindelser og deres bruk i lesing og staving. Hovedfokuset er å hjelpe begynnende lesere å forstå hvordan bokstaver er knyttet til lyder (fonemer) og danner bokstav-lyd forbindelser og stavemønstre, og å hjelpe dem å lære hvordan de kan anvende denne kunnskapen i lesingen (NICHD 2000).

I en ”whole-language” tilnærming til leseopplæring tar en i likhet med den analytiske tilnærmingen utgangspunkt i meningsfulle språklige enheter som ord og setninger, og

det legges spesielt vekt på meningsaspektet ved lesing (Pressley 2002). Metoden har fått mye kritikk de siste årene for ikke å gi elevene nok hjelp til selve bokstavinnlæringen (Snow & Juel 2005). En slik kritikk rammer ikke den analytiske metoden, i følge Kulbrandstad (2003). Hun kjenner ikke noen form for analytisk metode i Norge hvor arbeidet med bokstaver blir overlatt til elevene. Å jobbe med ”phonics” er altså ikke synonymt med å arbeide etter syntetiske metoder, men kan også skje etter analytiske metoder. I en stor gjennomgang av forskningslitteraturen i USA, kalt ”the National Reading Panel” (NRP) (NICHD 2000), fant en heller ikke noen signifikante forskjeller i hvilken effekt ulike tilnærminger til ”phonics” undervisningen hadde.

3.3 Systematikk i leseopplæringen

Selv om ulike tilnærminger til ”phonics” opplæring viste seg å være å like effektive, fant NRP (i Ehri 2003) at dette gjaldt så lenge de var systematiske. ”Whole language” blir av Ehri (2003) fremstilt som et alternativ til systematisk ”phonics” opplæring, hvor opplæring i bokstav- lyd forbindelser, som vi har sett er sentralt for å lære avkodning, kun skjer i noen grad og undervises usystematisk i kontekst når behovet melder seg. Når slik opplæring og andre usystematiske tilnærminger til leseopplæringen ble sammenlignet med systematisk ”phonics” opplæring, fant NRP (i Ehri 2003) at *”systematic phonics instruction produced superior performance in reading compared to all subtypes of unsystematic or no phonics instruction”* (s. 10). Systematisk leseopplæring kan ses i sammenheng med hva slags lesetekster en benytter i leseopplæringen. Foorman og Torgesen (2001) peker på at leseopplæring hvor lærere får stor frihet i å utforme innholdet, er risikabelt i forhold til en systematisk leseopplæring. Dette innebærer for forfatterne en mer tilfeldig gjennomgang av bokstav-lyd forbindelser, som NRP (i Ehri 2003) viste var mindre effektivt i å hjelpe barn å lære å lese.

Foorman og Torgesen (2001) mener det er urealistisk å forvente at lærere skal lage egne opplegg og synes å argumentere for leseopplæring hvor fremgangsmåten er mer

systematisert på forhånd, selv om de påpeker at også slike ”ferdigpakker” krever trening for å kunne brukes fornuftig. I denne sammenheng er det interessant å se på Frost (2003) som mener at en for stor avhengighet av abc-bøker gjør det vanskelig å tilpasse opplæringen til en stadig mindre homogen elevgruppe. Han mener det han kaller lærerstyrt undervisning, i motsetning til lærebokstyrt undervisning, kan føre til en bedre tilpassing av leseopplæringen, men at dette krever høye kunnskaper hos lærerne.

3.4 Balansert leseopplæring

Jeg har her brukt ekstra plass på å forklare leseopplæring som er opptatt av bokstavlydene. Grunnen til dette er at mestring av det alfabetiske prinsipp, som er sentralt i slik opplæring, er essensielt for å lære å lese ord gjennom avkoding. For å kunne nyttiggjøre seg kunnskapen om bokstavlydene trenger en også fonemisk bevissthet (NRP 2000), som kan forklares som evne til å høre, identifisere og manipulere de individuelle lydene – fonemene – i talte ord (NICHD 2000). Hvis ikke barn har en grunnleggende bevissthet om fonemer, er i følge Adams (2001), det å kreve at de skal lære seg bokstavenes lyder en unyttig øvelse. Det er ikke det å memorisere lydene som betyr noe, men å knytte bokstavene til lydene i ens egen tale (Adams 2001).

Opplæring i fonemisk bevissthet og ”phonics” er ikke ment å utgjøre hele leseopplæringen. I det ovennevnte National Reading Panel (NICHD 2000) ble det anbefalt at fem komponenter; fonemisk bevissthet, ”phonics”, leseflyt, vokabular og forståelse burde være bestanddeler i alle leseopplæringsopplegg. Hvordan en skal integrere de ulike aspektene ved leseopplæringen har vært tema i de siste årenes fokus på hva en kaller en balansert tilnærming til leseopplæring (Pressley 2002). Bakgrunnen for en slik tilnærming er blant annet advarsler mot en for ensidig vektlegging av ”phonics” opplæring i begynneropplæringen på bekostning av meningsaspektet ved lesing som er sentralt i ”whole-language” bevegelsens tilnærming til leseopplæring (Pressley 2002).

I Duke, Pressley og Hildens (2004) kritikk mot at leseforståelse har fått for lite oppmerksomhet i leseopplæringen de siste årene, rettes det også kritikk mot "the simple view of reading" som jeg har brukt i denne oppgaven. Her husker vi at lesing blir fremstilt som å omfatte både avkoding og muntlig forståelse. Denne modellen av lesing kan imidlertid kritiseres for å være litt for enkel når det kommer til leseforståelse (Duke m.fl. 2004). Fremstillingen kan gi inntrykk av at leseforståelse er lik den muntlige forståelsen så lenge ordavkodingen skjer så raskt at den ikke er til hinder for forståelsen. På samme måte som en mener at opplæring i sammenhengen mellom skriftspråk og muntlig språk bør være eksplisitt, argumenteres det for at eksplisitt begrepsopplæring og opplæring i leseforståelsesstrategier virker positivt inn på leseforståelsen.

Det ovennevnte National Reading Panel (NICHD 2000) så bare på studier av enspråklige når de gjorde sine analyser. Det er utarbeidet en tilsvarende rapport som ser spesielt på minoritetsspråklige barn og ungdom og lesing (National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth). Denne vil bli utgitt i løpet av våren 2006. I sammendraget fra denne rapporten heter det imidlertid: "*Instruction that provides substantial coverage in the key components of reading – identified by the National Reading Panel (NICHD, 2000) as phonemic awareness, phonics, vocabulary, and text comprehension – has clear benefits for language-minority students*" (August 2006, s. 4). Det pekes imidlertid på justeringer som kan være nødvendig for at de minoritetsspråklige elevene skal utvikle gode leseferdigheter. Før jeg går nærmere inn på hva slike justeringer kan bestå av skal jeg se på studier hvor de minoritetsspråklige elevene har fulgt den samme leseopplæringen som majoritets elevene.

3.5 Leseopplæring for elever som lærer å lese på et andrespråk

Jeg skal nå ta for meg studier som ser på den begynnende leseopplæringen for elever som lærer å lese på et andrespråk. Studiene viser at barn som kan snakke lite eller

ikke noe på andrespråket kan oppnå avkodingsferdigheter på relativt kort tid når leseopplæringen er systematisk og eksplisitt. Den andre delen av det å bli en god leser, å utvikle vokabular og forståelse nødvendig for å forstå teksters mening, synes vanskeligere og kan ta lengre tid (AERA 2004).

I en studie fra Vancouver i Canada har forskere fulgt barn som lærer engelsk som andrespråk fra førskole (kindergarten) til og med andreklasser (Lesaux & Siegel 2003). Det totale utvalget av barn til denne longitudinelle studien besto i førskolen av 1040 barn som hadde engelsk som sitt førstespråk og 197 elever som hadde det som sitt andrespråk. I andreklasser var utvalget redusert til 790 barn som hadde engelsk som sitt førstespråk og 188 som hadde det som sitt andrespråk. Barna som hadde engelsk som andrespråk hadde ulike språklige bakgrunner og dette utvalget snakket totalt sett 33 ulike språk. Blant disse var de dominerende språkene kantonesisisk, mandarin, koreansk, spansk, persisk, polsk og farsi. Ingen av barna mottok engelsk som andrespråk opplæring, og de kunne ikke lese på sitt morsmål når de startet i førskolen. I Canada følger de fleste barna som lærer engelsk som andrespråk den samme undervisningen som barn som har engelsk som morsmål. Dette gjøres på tross av deres begrensede muntlige ferdigheter i engelsk.

Alle barna fikk opplæring i fonologisk bevissthet i førskolen og ”phonics” opplæring i førsteklasse. Opplæringen i de ovennevnte ferdighetene ble gitt i sammenheng med en balansert tilnærming til leseopplæring som også vektla meningsaspektet ved lesing. Skolene var også opptatt av å identifisere elever i risikozonen for å utvikle lesevansker på et tidlig stadium, for å sette i gang hjelpetiltak overfor disse. Barna fulgte i det hele tatt et opplegg forskerne mener er i tråd med hva nyere forskning sier er effektiv leseopplæring for elever som har engelsk som førstespråk.

Selv om de minoritetsspråklige barna viste vanskeligheter i førskolen, hadde de i løpet av andreklasser i de fleste tilfeller tatt igjen, og i noen tilfeller gått forbi prestasjonene til de enspråklige elevene på forskjellige oppgaver relatert til lesing. Lesaux og Siegel (2003) mener deres resultater er i tråd med forskning som viser at mange minoritetsspråklige barn begynner på skolen med økt risiko for å oppleve

vanskeligheter med det muntlige språket så vel som med fonologisk og skriftrelatert kunnskap nyttig i ordavkoding. De hevder videre at funnene i studien demonstrerer at leseutviklingen til de som lærer engelsk som et andrespråk ikke er forutbestemt av manglende språklige ferdigheter i engelsk ved skolestart. De hevder det er klart at undervisning i fonologisk bevissthet helt fra førskolen av i sammenheng med et balansert tidlig lese- og skriveopplæringsprogram, er like effektivt for de som lærer engelsk som et andrespråk som de som har det som et førstespråk i de tidlige klassetrinnene.

At barna som lærte å lese på andrespråket gjorde det stort sett like bra eller bedre i 2. klasse sammenlignet med de enspråklige elevene tror forfatterne delvis kan forklares fra et lingvistisk perspektiv. Som en følge av møtet med et nytt språk får de økt metalingvistisk bevissthet, noe som gjør at de skårer bedre på oppgavene som tapper fonologisk bevissthet. De mener videre at deres funn støtter tidligere forskning som har funnet at selv om et barn fortsatt er i ferd med å utvikle ferdigheter i fonologisk bevissthet på sitt morsmål, vil disse ferdighetene fra barnets førstespråk hjelpe lesetilegnelsen på et andrespråk, *"and can be a stronger predictor of reading ability than is oral proficiency in either the child's native or second language [...]"* (Lesaux & Siegel 2003, s. 1017).

Geva og Yaghoub Zadeh (2006) har også studert elever på andretrinn som har engelsk som andrespråk i Canada. Deres resultater er i tråd med Lesaux og Siegels (2003) studie i at det viser at selv om elever som har engelsk som førstespråk og elever som har det som sitt andrespråk er forskjellige når det gjelder muntlige ferdigheter, kan de prestere på samme nivå på oppgaver som måler grunnleggende ferdigheter som ordavkoding. Geva og Yaghoub Zadeh (2006) går et steg videre ved at de også ser på leseflyt: nøyaktig og rask lesing av isolerte ord (word reading efficiency) og nøyaktig og rask lesing av tekst (text reading efficiency). Forfatterne mener det er bemerkelsesverdig at de fant at elevene som hadde engelsk som andrespråk (ESL) var like som elevene som hadde engelsk som førstespråk (EL1) i deres evne til å lese enkle narrativer med nøyaktighet og fart.

”In other words, primary-level ESL children can develop accuracy and speed in L2 [andrespråket (H.S)] reading and, indeed, achieve efficiency similar to that of their EL1 counterparts, provided that they are exposed to systematic instruction in language and literacy in English (Gersten & Baker, 2003; Gersten & Geva, 2003; Lesaux & Siegel, 2003; Stuart, 1999) and that they have well-developed word recognition skills” (Geva & Yaghouh Zadeh 2006, s. 50).

Geva og Yaghouh Zadeh (2006) mener altså at de minoritetsspråklige elevene kan oppnå slik leseflyt på sitt andrespråk, engelsk, gitt at de blir utsatt for systematisk opplæring på dette språket, og har godt utviklede ordgjenkjenningsferdigheter. For å måle leseflyten brukte forfatterne enkle lesetekster. De mener resultatene tyder på at elevene som leste engelsk som andrespråk hadde nådd et slags ”terskelnivå” i deres engelske språkferdigheter som gjorde dem i stand til å lese tekster som ikke utfordret deres nåværende lingvistiske kunnskap. Når elevene dermed leste slike tekster relativt enkelt var det ferdigheter relatert til ordavkoding som viste seg å bidra mest til leseflyten.

”That is, it appears that when the language used in the reading materials is below or perhaps just at the level of oral proficiency (Chall, 1996), L2 oral proficiency contributes only marginally to word or text reading efficiency of ESL children. The scenario might be different when the reading materials are more demanding in terms of the range of vocabulary and syntactic structures” (Geva & Yaghouh Zadeh 2006, s. 51).

De minoritetsspråklige elevenes muntlige ferdigheter bidrar altså bare marginalt til deres evne til å lese med flyt, når tekstene de leser er under eller på deres nivå av muntlige ferdigheter. Hvis de minoritetsspråklige elevene blir satt til å lese vanskeligere tekster, kan det imidlertid tenkes at blant annet vokabularet får større innvirkning på hvor godt elevene klarer å lese tekster med flyt. Generelt sett, mener forfatterne at elever som har oppnådd et visst nivå av muntlige ferdigheter på engelsk, og som har utviklet sine muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter i kontekst av en leseopplæring som foregår på deres andrespråk, kan være temmelig like som de majoritetsspråklige elevene med hensyn til den enkelthet de utfører grunnleggende ordavkodingsprosesser og leser enkle narrativer med flyt (Geva & Yaghouh Zadeh 2006).

I en studie fra England, hvor utvalget besto av femårige barn hvor av 96 av 112 barn lærte engelsk som andrespråk, fant Stuart (1999), i likhet med Lesaux og Siegel (2003), at tidlig vektlegging på undervisning i fonemisk bevissthet og "phonics" forbedret leseprestasjonene til disse elevene radikalt. I forhold til studier som har funnet slik undervisning å være effektivt for enspråklige, sier han om sine resultater at *"They extend this finding to children learning English as a second language who have initially very poor receptive vocabularies for English"* (s. 603). I en oppfølgingsstudie to år senere fant Stuart (2004) at elevene som hadde mottatt opplæring med vekt på avkoding, fortsatt gjorde det bedre enn elever som ikke hadde fått slik opplæring på dette området. Når det gjaldt leseforståelse og vokabular fant han imidlertid ingen forskjell på de to gruppene. Han foreslår at *"Possibly the underdeveloped oral language in the ESL children were delaying development of their ability to read and understand continuous text, and/or to respond to open-ended questions"* (Stuart 2004, s. 32). Han mener derfor det er viktig at en jobber med å finne gode måter å bedre disse elevenes muntlige forståelse og eksplisitt fokusere på både leseforståelse og "phonics" i leseopplæringen. En mulig forklaring på at elevene i dette studiet gjorde det svakere på oppgaver som målte leseforståelse og evnen til å lese sammenhengende tekst enn i henholdsvis Lesaux og Siegels (2003) studie og Geva og Yaghoub Zadehs (2006) studie, kan være at meningsaspektet hadde blitt mindre vektlagt i undervisningen og at lesetekstene var mer språklig krevende.

På bakgrunn av sin gjennomgang av relevante studier peker National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth, lik Stuart (2004), på nødvendigheten av at både muntlige ferdigheter, ferdigheter på ordnivå og leseforståelse blir vektlagt i opplæringen for elever som lærer å lese på et andrespråk:

"The patterns of learning across these studies suggest that the basic sequencing of teaching is likely to be the same for language minority students and native English speakers – with greater attention to word-level skills early in the process and more direct and ambitious attention to reading comprehension later on. Vocabulary and background knowledge, acquired through oral language, should be targeted intensively throughout the entire sequence" (August 2006, s. 5).

3.6 Tilpasninger i leseopplæringen

Lesaux og Siegels (2003) studie antydte at de samme bestanddelene i leseopplæringen som har vist seg positive for enspråklige også er positive for tospråklige. August m.fl. (2005) peker imidlertid på justeringer som kan være viktige for at de minoritetsspråklige elevene skal oppnå gode leseferdigheter på andrespråket. Når det gjelder fonemisk bevissthet og ”phonics” undervisning er det flere grunner til dette. Spesifikke lyder og lyd plasseringer i ord kan være forskjellige i ulike språk. Fonologiske oppgaver med ukjente ord har også vist seg å være vanskeligere. For elever som skal lære et andrespråk kan dessuten ukjente fonemer og grafemer (bokstaver) gjøre avkodning og staving vanskelig, og for de som allerede kan lese på morsmålet kan det være at grafemene på andrespråket har annerledes lyder på morsmålet. En kan også si at manglende mestring av andrespråket hindrer barna fra å bruke ordets mening til å finne ut hvordan en skal lese ordet.

Selv om undervisning i fonemisk bevissthet og ”phonics” har vist seg å ha klare fordeler for leseutviklingen til de som lærer lese på et andrespråk, er de ovennevnte problemområdene viktig å ha i mente. I tråd med dette har det vist seg at å hjelpe elevene å høre lyder i andrespråket som ikke eksisterer eller ikke er fremtredende på morsmålet deres er fordelaktig (August m.fl. 2005). Siden jeg først og fremst er opptatt av avkodningsferdigheter i denne oppgaven vil jeg ikke gå nærmere inn på tilpasninger i leseopplæringen når det gjelder andre områder som leseflyt, vokabular og leseforståelsesstrategier. Den tilpasningen jeg har vært inne på har berørt vansker som kanskje kan sies å representere mer generelle utfordringer for minoritetsspråklige elever. En av grunnene til at jeg er opptatt av avkodning i denne oppgaven er fordi vansker på dette området er et kjennetegn på elever med mer spesifikke lesevansker, noe jeg vil berøre nærmere når jeg senere tar for meg kartlegging. Jeg vil imidlertid først påpeke at tilpasning av leseopplæringen til elever som møter mer omfattende vansker med lesingen kan ta en annerledes form enn den ordinære tilpasningen av opplæringen.

Barna som var i risikozonen for å utvikle lesevansker i Lesaux og Siegels studie (2003) ble fanget opp tidlig og gitt ekstra oppfølging. Foorman og Torgesen (2001) hevder disse barna tilegner seg leseferdigheter saktere enn andre barn, men at de må tilegne seg de samme ferdighetene for å bli gode lesere. Fra Oslo vet vi at mange minoritetsspråklige skårer under kritisk grense på leseprøver og blir derfor karakterisert som å være i en slik risikozone som beskrevet ovenfor. Dette betyr imidlertid ikke at alle disse har dysleksi eller spesifikke lesevansker. Gjennom god undervisning, ofte i form av ulike typer intervensjoner, har en sett at mange av de som er svake lesere kommer opp på klassenivå. Siden elever begynner skolen med ulik bakgrunn og forskjellig erfaring med aktiviteter som har vist seg å være positivt for fremtidige leseferdigheter, vil de med mindre erfaring ofte trenge opplæring som er (1) mer eksplisitt og omfattende (2) mer intensiv og (3) mer støttende enn hva barn typisk mottar i vanlige klasserom. I følge Foorman og Torgesen (2001) vil de med bredere forsinkelser i språket trenge en bredere form for undervisning enn de som bare har vansker med det fonologiske, men vil også ha behov for dette. Det er videre ikke bevist, hevder de, at årsaken til vansker med fonologien (arv eller miljø) er relevant i forhold til undervisningen de trenger.

Jeg drøftet i første kapittel ulike ferdigheter involvert i lesingen og utviklingen av disse. I dette kapitlet har jeg drøftet leseopplæring som har til hensikt å lære elevene disse ferdighetene og hvordan de skal bruke dem i sin lesing. En balansert leseopplæring som integrerer aspekter som har vist gode effekter på enspråklige elevers leseferdigheter, så vi hadde en positiv effekt også på minoritetsspråkliges lesing. Det ble imidlertid pekt på justeringer som kan komme minoritetsspråklige elever til gode. Jeg har vært spesielt interessert i avkodingsferdigheter fordi mestring av slike ferdigheter har vist seg å være viktig i begynneropplæringen. Innenfor dette feltet så vi at minoritetsspråklige elever ser ut til å kunne oppnå gode ferdigheter på dette området på relativt kort tid, gitt at opplæringen er systematisk.

4. Kartlegging av leseferdigheter

Som redegjort for i den forrige delen kan elevene trenge ulik grad av støtte avhengig av de forutsetningene for å lære å lese som elevene begynner på skolen med. Elever fra språklige minoriteter kan for eksempel ha behov for ekstra oppfølging på grunn av et mindre vokabular på andrespråket. Ut fra resultatene på kartleggingsprøvene i lesing i andreklasse kan det også synes som en del bør få ekstra oppmerksomhet også når det gjelder ordavkodingen. Hvordan en kan oppdage at elever har vanskeligheter med lesing er sentralt i dette kapittelet. Lærere får gjennom det daglige møtet med elevene innsikt i deres leseutvikling, og jeg tar først for meg hvordan lærere kan fange opp elever som har vansker med lesingen. Skolen har også ansvar for tilpasset opplæring for elever med spesifikke lesevansker. Jeg ser derfor også på hvilke utfordringer kartlegging og diagnostisering av en slik lærevanske kan by på når det gjelder minoritetsspråklige elever. Minoritetsspråklige elever synes å være overrepresentert blant elever i ”risikozonen” for å utvikle lesevansker (Utdanningsetaten 2004). Kartlegging som identifiserer elever i en slik ”risikozone” kan i neste omgang føre til større grad av tilpasset opplæring for disse elevene også før det er snakk om diagnostisering. Jeg tar derfor til slutt for meg graden av respons på eventuelle tiltak som en måte å skille mellom de som virkelig har spesifikke lesevansker og de som viser slike vansker på bakgrunn av ytre faktorer, noe som er mer i tråd med de siste årenes interesse for alternative måter å identifisere elever med lærevansker på.

4.1 Løpende vurdering

Alle lærere har et ansvar for å drive tilpasset opplæring. Gjennom det daglige møtet med elevene får de stadige innblikk i hva elevene mestrer og hva de har vansker med. På bakgrunn av denne innsikten vil mange prøve å tilrettelegge opplæringen på en slik måte at elevene sitter igjen med et best mulig læringsutbytte. Slik kan en si at mange lærere gjør en løpende vurdering av elevenes ferdigheter som virker inn på

måten de legger opp opplæringen i de ulike fagene, og også i leseopplæringen. For at lærernes løpende vurdering av elevenes leseferdigheter skal kunne utnyttes i opplæringen, er det viktig at de har gode kunnskaper om hvordan leseferdigheter utvikler seg. Spesielt for elever som opplever vansker med lesingen er dette viktig, slik at de får den tilpassede opplæringen de har krav på. Å få til en tilpasset opplæring kan by på utfordringer i et klasserom eller i en basisgruppe med mange elever og hvor kunnskapene og ferdighetene i stor grad er forskjellige. Det har vist seg at lærere forholder seg ulikt til dette forholdet. Mens noen følger opp elever som trenger særskilt tilrettelegging ved å finne individuelt tilpassede grep innenfor klassekonteksten, er det andre som ser på tilpasning først og fremst som et spesialpedagogisk ansvar (Høy Anvik 2003, i Engen 2004).

Når det gjelder tospråklige elever peker Limbos og Geva (2001) på at det er en tendens til å overse eller utsette å se på muligheten for at elevene opplever vanskeligheter på områder som ordavkodning, som er typisk for spesifikke lese- og skrivevansker. Manglende muntlige ferdigheter i språket blir ofte tenkt å være hovedårsaken til vanskelighetene, og skolevansker blir gjerne satt i sammenheng med kulturelle forskjeller i hjem og skole. Selv om slike faktorer kan stå bak, fant de i sin studie at svake muntlige ferdigheter ofte er grunnen til at det ikke blir foretatt kartlegging av leseferdigheter på andrespråket. På bakgrunn av den tidligere gjennomgåtte forskningen som antyder at ferdigheter i fonologisk bevissthet er en bedre prediktor på tidlige leseferdigheter enn muntlige ferdigheter, er dette uheldig. Når muntlige ferdigheter så å si "maskerer" eller overskygger for eventuelle vansker med ordavkodning, viser det at de morsmåldominante tospråklige elevenes språksituasjon kan ha innvirkning på hvor godt lærere er i stand til å vurdere deres leseutvikling.

4.2 Diagnostisering

Ved mistanke om spesifikke lesevansker eller dysleksi er det vanlig med en mer omfattende kartlegging. Dette skjer gjerne etter en henvisning til Pedagogisk

psykologisk tjeneste, hvorpå det gjøres en utredning med tanke på en eventuell diagnose som kan utløse midler til spesialpedagogiske tiltak. Diagnostisering av dysleksi har lenge vært et omdiskutert tema, noe som blant annet har sammenheng med hvordan en definerer dysleksi. Diskrepansedefinisjoner har fremhevet at dysleksi ikke har noen sammenheng med lav intelligens. For å få en diagnose har en dermed måttet vise til en spesifikk diskrepans mellom intelligens og leseferdigheter. Forskning har imidlertid vist at prosessering som har med ordavkodning å gjøre ikke er forskjellig hos svake lesere med og uten en slik diskrepans (Gunderson & Siegel 2001). Senere definisjoner har derfor vært mer opptatt av hva dysleksi faktisk er. Høien og Lundberg (2000) definerer for eksempel dysleksi slik: *"Dysleksi er en vedvarende forstyrrelse i kodingen av skriftspråket, forårsaket av en svikt i det fonologiske system"* (s. 24). For å finne ut om elevene har slike problemer må det skje en form for vurdering.

I følge Monsrud (2005) har det spesialpedagogiske arbeidet til en viss grad vært preget av normerte tester eller klassisk testing. Her er en opptatt av formelle prosedyrer med referanse til normer for å bekrefte elevens aktuelle nivå. Fordi tester er kulturavhengige, er det stor usikkerhet ved bruk av normer når disse benyttes på minoritets elever (Monsrud 2005). Pihl (2005) har gått gjennom sakkyndige vurderinger gjort av Pedagogisk psykologisk tjeneste og konkluderer med at

"PP-tjenesten diagnostiserte minoritets elever som ikke klarte å hevde seg på norske språklige og kulturelle premisser og skilte disse elevene ut til spesialundervisning. PP-tjenestens kategorisering av avvik antok en etnisk dimensjon, ved at et "norsk" standardisert gjennomsnitt definerte normalitet i en flerkulturell situasjon" (Pihl 2005, s.167).

Limbos og Geva (2001) tar, i likhet med Pihl (2005), opp noen av de diskriminerende praksisene som har vært ført mot elever fra språklige minoriteter. Limbos og Geva er fra Canada og sier at i respons på denne kritikken har profesjonelle og skolepersonell utsatt å diagnostisere barn som lærer engelsk som et andrespråk med lærevansker i opp til fem år for gi tid til at mestring av språket skal utvikles. De mener dette har ført til en tendens til å ignorere muligheten for at det kan være andre grunner enn manglende mestring av det muntlige språket som kan ligge bak minoritetsspråklige

elevers vanskeligheter. Forfatterne peker på at ordavkodings- eller språkprosesseringsvansker typisk for lærevansker også kan være tilstede. Å utsette kartlegging av disse elevene tar, ifølge forfatterne, vekk muligheter for å sette i gang med forebyggende strategier.

Når det gjelder minoritetsspråklige elever kan det synes vanskelig å si om en elev har spesifikke lesevansker. Dette kommer til syne i den store forskjellen på antall minoritetsspråklige som mottar spesialundervisning fra skole til skole (Utdanningsetaten 2004). For disse barna kan det være uklart om begrensede språkferdigheter på andrespråket står i veien for læring eller det som nevnt gjør at en ikke oppdager en lærevanske.

Wagner, Francis og Morris (2005) tar opp temaer når det gjelder å identifisere lesevansker hos elever som lærer engelsk som andrespråk. Om en skal kartlegge disse elevene på andrespråket eller på morsmålet er et av disse temaene. Hvis eleven har mottatt leseopplæring på morsmålet før leseopplæring på engelsk er det sannsynlig at kartlegging av leseferdigheter på morsmålet kan gi viktig informasjon. De hevder videre at *"If the student has good phonological skills in the primary language and has developed decoding skills in that language, then failure to acquire literacy in English may be more related to the amount and quality of English literacy instruction than to a more pervasive underlying reading disability"* (Wagner m.fl. 2005, s.10). Alternativt, hvis eleven ikke har utviklet lese- og skriveferdigheter på morsmålet, men har mottatt opplæring på det språket, *"then the likelihood of a pervasive phonological core deficit is increased as reflected in the common underlying core for reading disabilities across alphabetic languages (Ziegler & Goswami, in press)"* (Wagner m.fl. 2005, s. 10). Wagner m.fl. (2005) hevder videre det er viktig å kartlegge hvilken mulighet elevene har hatt til å lære. Det er stor variasjon i hvordan de minoritetsspråklige elevenes språkopplæring kan ha fortont seg. Det er dermed ønskelig å undersøke hvilket språk opplæringen har foregått på, samtidig som en bør finne ut av hvilke ferdigheter eleven har hatt mulighet til å lære og hvordan disse kan bidra til elevens tilegnelse av lese- og skriveferdigheter på andrespråket (Wagner m.fl. 2005).

Forfatterne kommer også med et eksempel på hvordan vokabular kan påvirke prestasjonene også på prøver som ikke kartlegger semantisk informasjon. En test som en av forfatterne har vært med å utvikle måler fonologisk prosessering. I en av oppgavene blir barnet presentert for deler av ord, og barnets oppgave er å blande delene sammen og si hele ordet. I en annen oppgave skal en utføre den samme operasjonen med nonord. Å sammenligne prestasjonene på oppgaven hvor en skal blande sammen ord og oppgaven hvor en skal blande sammen nonord, kan bidra med en indikasjon på i hvor stor grad det å kjenne til et ord påvirker prestasjonen på en fonologisk oppgave som involverer dette ordet. Selv om oppgavene skal måle fonologisk bevissthet i motsetning til vokabularkunnskap er prestasjonene nesten dobbelt så gode på ord som på nonord. For en minoritetsspråklig elev som kanskje ikke kjenner til et spesielt ord, kan en oppgave hvor en skal blande sammen lydene i et ord fungere mer som en oppgave hvor en skal blande sammen lydene i et nonord, noe som kan resultere i lavere prestasjoner (Wagner m.fl. 2005).

På tidlige klasseser er det vanskelig å si sikkert om en elev har slike spesifikke lesevaner. En går ut i fra at dysleksi har biologiske årsaker, men manglende stimuli fra miljøet kan føre til de samme atferdsmessige trekk som dyslektikere viser (Vellutino & Fletcher 2005). Derfor fremhever flere (Torgesen 2005, Vellutino & Fletcher 2005) at det er viktig å skille mellom de som har lesevaner på grunn av biologiske årsaker og de som har lesevaner på grunn av miljømessige årsaker.

4.3 Identifisering av elever i "risikozonen"

På kartleggingsprøven i lesing for andreklasser har minoritetsspråklige elever som har fulgt norsk som andrespråkplanen vært overrepresentert blant de som har skåret under kritisk grense (Utdanningsetaten 2004). Ikke alle oppgavene i denne prøven måler koderelaterte ferdigheter, men elever som skårer lavt på slike oppgaver blir gjerne betegnet som å være i "risikozonen" for å utvikle lesevaner. Dette er fordi vanskeligheter på dette området er funnet å predikere lesevaner. Vil dette si at minoritetsspråklige elever er ekstra utsatt for å få dysleksi? Siden en går ut i fra at

dysleksi har biologiske grunner er det ingen grunn til å anta dette. Antall elever med spesifikke lesevansker ligger jevnt i land med et alfabetisk skriftspråk, lesevanskene kan imidlertid manifestere seg ulikt i forskjellige typer ortografier (Ziegler & Goswami 2005). Det er nærliggende å tro at mange av elevene som skårer dårlig på kartleggingsprøvene i lesing for andreklasse gjør dette på grunn av miljømessige årsaker og ikke fordi de har en biologisk fundert lesevanke.

De siste årene har det vært stor interesse for hva en kaller ”response to intervention”, eller respons på tiltak. I en slik tilnærming vil identifisering av barn til spesialundervisning bare skje etter at de har vist manglende respons på tiltak som har vist seg å være effektive på de fleste elever (Vaughn, Mathes, Linan-Thompson & Francis 2005). Grunnen til at dette er blitt en populær tilnærming henger ifølge Vaughn m.fl. (2005) sammen med (1) manglende støtte for at IQ-diskrepans er et passende kriterie for å identifisere elever med lærevansker, (2) betydningen av tidlige tiltak for elever med lesevansker og (3) bekymring over bruk av intelligenstester som en konvensjonell praksis når det gjelder i å identifisere elever som trenger spesialundervisning, spesielt i forhold til minoritets elever. Det kan også være vanskeligheter med denne tilnærmingen, for eksempel hvem som skal overvåke elevenes fremgang og tilby passende tiltak. På tross av disse utfordringene mener Vaughn m.fl. (2005) at respons på tiltak er lovende praksis når det gjelder tiltak på et tidlig tidspunkt, passende identifisering og redusert bruk av intelligenstester for elever med lærevansker.

5. Organisering av leseopplæringen

I den forutgående delen så vi at elevenes ulike ferdigheter kunne føre til at noen av dem får ulike former for ekstratiltak for å tilpasse leseopplæringen til hva en tenker er deres behov. Slike tilpasninger kan innebære organisatoriske grep. Når leseopplæringen skal organiseres, er det mange forhold det skal tas hensyn til. I følge opplæringsloven har skolen ansvar for å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. I L97 står det at *”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte elev”* (KUF 1996, s. 29). At skolene skal ha rom for alle kan innebære at det på et gitt klassetrinn kan være til dels store forskjeller når det gjelder grunnleggende leseferdigheter og ikke minst beherskelse av språket opplæringen foregår på. Hvordan skolene og lærerne kan møte denne utfordringen på best mulig måte finnes det ikke noe gitt svar på. Jeg vil imidlertid se på to hovedtilnærminger til hvordan en kan organisere leseopplæringa for minoritetsspråklige elever. En hvor de er forventet å lære på andrespråket fra skolestart, og en hvor de får store deler av opplæringen i lesing og/eller andre fag på morsmålet. Jeg vil se nærmere på debatten om morsmålets rolle i leseopplæringen, og så gå nærmere inn på Norsk som andrespråkopplæringen. Siden Norsk som andrespråkplanen i en periode ikke skal brukes i Osloskolene, vil jeg også se på hva særskilt norskopplæring med bruk av den ordinære norskplanen kan innebære for organiseringen.

5.1 Språkopplæringsmodeller for tospråklige

Når et barn begynner i første klasse med begrensede ferdigheter på andrespråket, står skolen ifølge Slavin & Cheung (2005) overfor et seriøst dilemma. Hvordan kan eleven forventes å lære seg de ferdigheter og innhold som læres bort de første skoleårene samtidig som han eller hun lærer andrespråket? Det kan være mange løsninger, sier de, men to fundamentale kategorier av løsninger har dominert: ”immersion” og ”tospråklige modeller”.

Innen den første tilnærmingen spiller morsmålet liten eller ingen rolle i leseopplæringen. Det er likevel sannsynlig at elevene får enten formell eller uformell støtte får å klare seg i opplæringen. Slik støtte kan ifølge Slavin & Cheung (2005) inkludere hjelp fra en tospråklig assistent som bidrar med oversetting eller forklaringer, en separat klasse i hva som i Norge tilsvarer norsk som andrespråk for å bygge opp de muntlige norskferdighetene, eller bruk av en forsiktig progresjon fra forenklet norsk til ”fullstendig” norsk mens elevenes ferdigheter øker. ”Immersion” kan innebære å plassere elever som lærer andrespråket direkte i klasser med enspråklige norske elever, eller det kan innebære opplæring i norsk som andrespråk i en separat klasse over tid frem til elevene er klare til å følge ordinær opplæring (Slavin & Cheung 2005).

Når minoritetsspråklige elever med svake norskspråklige ferdigheter blir plassert i ordinære klasser med undervisning i og på norsk uten å få noen nevneverdig hjelp, blir dette gjerne referert til som ”språkdrukning” (Øzerk 2003). Øzerk (2003) omtaler ”språkbad” som motstykket til ”språkdrukning” og bruker begrepet hovedsakelig i forhold til majoritets elever som får undervisning i og på et andrespråk, som for eksempel kanadiere som får opplæring i og på fransk over et visst antall år. Øzerk (2003) setter likhetstegn mellom ”immersion programmer” og språkbadsmodeller. Som det kom frem tidligere bruker Slavin og Cheung (2005) ”immersion” begrepet også om minoritets elever som blir plassert i klasser med majoritetsspråklige elever. Siden jeg skal benytte meg av Slavin og Cheungs (2005) studie hvor de ser på de relative effektene av ”immersion” modeller og tospråklige modeller, vil jeg bruke ”immersion” begrepet slik det brukes av disse forfatterne fremover i teksten. Et viktig poeng hos Øzerk (2003) er imidlertid at elevene kan oppleve en og samme modell forskjellig. Når all opplæring foregår på norsk kan det for noen minoritetsspråklige elever fungere som språkbadsmodell hvor de får et godt læringsutbytte, mens det for andre vil fungere som språkdrukning hvor *”eleven opplever det språklige og faglige kravet som umulig”* (Øzerk 2003, s. 87).

Tospråklige modeller skiller seg fra ”immersion” ved at store deler av opplæringen i lesing og/eller andre fag foregår på morsmålet. I ”transitional bilingual” modeller lærer elevene å lese helt og holdent på morsmålet i de tidlige trinnene, før de går over til leseopplæring på andrespråket en gang mellom andre og fjerde trinn. Muntlige ferdigheter på andrespråket er en del av opplæringen, og andre emner enn lesing kan foregå på andrespråket i varierende grad. Et alternativ er ”paired bilingual” modeller hvor elevene lærer å lese på både andrespråket og morsmålet på forskjellige tidspunkter hver dag eller på forskjellige dager.

5.2 Morsmåletts rolle i leseopplæringen

Det kanskje mest omdiskuterte temaet når det gjelder elever som er i ferd med å lære seg et andrespråk er morsmåletts rolle i opplæringen (Slavin & Cheung 2005). I en nylig gjennomgang av eksperimentelle studier som har sammenlignet tospråklige og enspråklige (kun på engelsk) leseopplæringsopplegg for elever som lærer engelsk som andrespråk fant Slavin & Cheung (2005) 17 studier som møtte deres inklusjonsstandarder. De konkluderer med at selv om antallet høykvalitetsstudier er lavt, favoriserer den eksisterende evidensen tospråklige tilnæringer, spesielt ”paired bilingual strategies” hvor undervisning i lesing på morsmålet og på engelsk skjer til forskjellige tider hver dag. Funnene er dermed i tråd med to tidligere meta-analyser som har konkludert med at undervisning på en elevs morsmål bidrar positivt til prestasjoner på elevens andrespråk (Reese, Goldenberg & Saunders in press).

Forskere på tospråklighet har lenge pekt på fordeler med at elevene får utviklet begge språkene sine. De mener det er mer effektivt, og i det lange løp mer fordelaktig, for elevene å lære på det språket de kan best, og hevder videre at hva de lærer på morsmålet vil overføres og gjøres tilgjengelig mens de lærer på andrespråket (Reese m.fl. in press). Utover dette generelle forslaget, sier Reese m.fl. (in press):

"[...] little is known about the specific effects of different types of language programs on the literacy outcomes of students who come from homes where a language other than English is spoken [...] We are sorely lacking a rigorous data base for determining with any degree of precision the effects of different amounts and types of primary language instruction on English learners' skills" (s. 5).

Slavin & Cheung (2005) hevder også at den viktigste konklusjonen fra forskning som sammenligner de relative effektene av tospråklige programmer og "immersion" programmer er at det er altfor få høykvalitetsstudier av dette spørsmålet. De er også opptatt av at språket opplæringen foregår på bare er ett aspekt ved den opplæringen som elever som lærer et andrespråk får. Kvaliteten på opplæringen er minst like viktig som språket opplæringen foregår på, hevder de. Reese m.fl. (in press) peker på at hvis ulike typer av programmer for elever som lærer et andrespråk har en tendens til å eksistere i ulike typer nærsamfunn med varierte muligheter for språkbruk, gjør det oppgaven med å kartlegge effektene av ett hvert opplæringsprogram eller en hver faktor på elevers språk og lese- og skriveutvikling mye vanskeligere. I et studie de har gjennomført var skolene lokalisert i nærsamfunn som tilbød elevene og familiene ulike språklæringsmuligheter, og hjemmene til elever i ulike programmer tilbød også barna ulike muligheter, noe som gjorde det umulig å separere effekter av skoleprogrammet og effekter av nærsamfunn og hjem. De mener at den klare implikasjonen av deres studie for fremtidig forskning er at:

"carefully controlled, long-term studies that take into account variation in family and community characteristics, variation in instructional programs, and interactions among families, communities, and programs are necessary to sort out the disadvantages and benefits of these programs for children's literacy and general academic development. Until then researchers and educators must realize how speculative our knowledge is" (Reese m.fl. in press, s. 35).

Gjennomganger av forskningslitteraturen har altså vist fordeler med tospråklig opplæring, men det blir fremhevet at effekter av slik opplæring må ses i kontekst av de muligheter for språkbruk som tilbys av nærmiljø og familie.

I sammenheng med argumentasjonen for leseopplæring på morsmålet argumenterer flere for at leseopplæring på andrespråket bør utsettes til elevene har oppnådd et visst

nivå av muntlige ferdigheter på dette språket (Kulbrandstad 2003). August (2002) setter denne argumentasjonen i sammenheng med forskning som har vist at gode muntlige ferdigheter på andrespråket har sammenheng med gode leseferdigheter. Hun peker på at det er de som trekker andre konklusjoner om hvilke følger dette har for opplæringen. Fitzgerald (i August 2002) har for eksempel argumentert for at muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter kan utvikles på samme tid, og det finnes også evidens for at elevers muntlige ferdigheter kan forbedres gjennom leseopplæring på andrespråket.

"[...] findings suggest that the use of reading and writing activities may contribute to children's sound-structure awareness because, as children read and then begin to write words that have meaning for them, they begin to analyze their own speech. This in turn promotes early reading development (Vernon and Ferreiro, 1999)" (sitert i August 2002).

August m.fl. (2005) hevder også at i forhold til elever som lærer engelsk som andrespråk at "There is no evidence that phonemic awareness and phonics instruction in English needs to be delayed until a certain threshold of English oral language proficiency is attained" (s. 8). Det er som nevnt tidligere likevel viktig å huske at minoritetsspråklige elever kan ha behov for visse tilpassinger. Dette utelukker heller ikke at det å lære seg å lese på det språket en behersker best, for deretter å overføre disse ferdighetene til andrespråket kan være en bedre løsning.

5.3 Norsk som andrespråk

Som nevnt ovenfor er det sannsynlig at minoritets elever som ikke får noen opplæring i eller på morsmålet, slik som i en "immersion" tilnærming, får en form for støtte for å klare seg i opplæringen. I Norge har elevene, under visse betingelser, rett til særskilt norskopplæring, noe som vanligvis innebærer opplæring i norsk som andrespråk. Siden Oslo skolene ikke lenger skal benytte seg av norsk som andrespråkplanen, vil jeg bruke litt plass for å diskutere opplæring etter denne planen spesielt.

Hvilke elever som har rett til særskilt norskopplæring er regulert av Opplæringsloven § 2.8 Opplæring for elever fra språklege minoriteter:

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkelig dugleik i norsk til å følge den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge deler” (KUF 1998).

Aasen og Mønness (2005) har beregnet at ca. 83 % av elevene som mottar ”særskilt norskopplæring”, får undervisning i norsk som andrespråk. At disse elevene virkelig får undervisning på grunnlag av læreplanen i norsk som andrespråk mener de imidlertid er en annen sak. De mener dette kan skyldes både manglende kjennskap og manglende vilje til å bruke den, samtidig som de mener det er stor variasjon med hensyn til antall undervisningstimer per uke i norsk som andrespråk den enkelte elev faktisk mottar (Aasen og Mønness 2005).

Aasen og Mønness (2005) viser videre at denne opplæringen omfatter et avtakende antall elever gjennom skoleforløpet fra 1. til og med 13. klasse. De viser til forskningslitteratur som hevder det tar fra 4 til 9 år å lære andrespråket så godt ”at det strekker til i kognitivt krevende sammenhenger” (Aasen og Mønness 2005, s. 16). At antallet elever som mottar norsk som andrespråkopplæring er avtakende med alder er i følge forfatterne forenlig med dette. Lødding (2003) peker imidlertid på at det kan være fare for at faget kan ha en segregerende funksjon. I følge hennes datamateriale er det en femtedel av de minoritetspråklige elevene som følger planen gjennom hele grunnskolen. Det er også slik at rekrutteringen til dette faget ikke bare styres av antall år elevene har vært i norsk skole, men også av deres skoleprestasjoner. Hvis elevene blir værende med dette tilbudet, slik det altså er tilfelle for en del elever, mener hun at faget kan sies å være segregerende.

Datamaterialet opplyses imidlertid å være mangelfullt, noe som også påpekes av en arbeidsgruppe som er satt sammen for blant annet å vurdere muligheten for ett norskfag for alle elevgrupper (UFD 2005). De henviser videre til tall fra USA og Canada som viser at det tar fra fem til syv år før en utvikler et språk så godt at det kan

fungere som et sentralt redskap for læring. De skandinaviske landene er i en mer komplisert situasjon når det gjelder integrering av innvandrere enn de landene tallene er hentet fra, hevder de videre, noe som ikke gjør det usannsynlig at det tar enda lengre tid å nå målet om å følge vanlig undervisning for en del elevgrupper her i landet (UFD 2005).

En annen sak er at særskilt norskopplæring er en rettighet som skal bygge på enkeltvedtak etter sakkyndig vurdering. Hvorvidt dette foreligger varierer imidlertid i stor grad. Registrering av elever til ”særskilt norskopplæring” er dessuten ressursutløsende, noe som kan føre til strategisk registrering. Øzerk (2005) peker på at ordningen med enkeltvedtak fører til en mer omfattende byråkratisering og at en betydelig andel av ressursene går til kartlegging og arkivering av dokumenter i tilfelle det blir rettsak.

Lødding (2003) omtaler norsk som andrespråk som et tveegget sverd. På den ene siden er det klart at noen har god nytte av faget, mens det på den andre siden kan virke som faget i noen tilfeller blir et oppsamlingssted for de minoritetsspråklige elevene med svakest skoleprestasjoner. Noe av Utdanningsetatens (2004) begrunnelse for å kutte ut faget lå i de svakere prestasjonene på kartleggingsprøver av leseferdigheter blant elever som har fulgt planen. Om det å kutte ut planen har noen innvirkning på resultatene gjenstår å se. Grunnen til at det nå forventes bedre prestasjoner synes å ligge i at elevene formodentlig vil møte høyere forventninger enn de gjorde når de fulgte norsk som andrespråkplanen. Jeg har tidligere pekt på at minoritetsspråklige elever kan ha godt utbytte av visse tilpasninger i opplæringsopplegget. Dette synes spesielt viktig når det gjelder utvikling av muntlige ferdigheter som vokabular. Om slike tilpasninger forsvinner som følge av at en kutter ut norsk som andrespråk behøver imidlertid ikke å være tilfelle. Skolene mottar fortsatt ressurser til særskilt norskopplæring. Hvordan ressursene brukes og hva slags opplæring som tilbys de minoritetsspråklige elevene synes da å være opp til den enkelte skole.

5.4 Alternative organiseringsformer

Jeg har tidligere sagt at jeg vil ta for meg mulige måter å organisere leseopplæringen på når norsk som andrespråkplanen ikke er i bruk. Å komme inn på alle de mulige måtene å organisere leseopplæringen på er imidlertid en for omfattende oppgave i forhold til denne oppgavens begrensninger. Hvordan en skal organisere leseopplæringen henger som sagt sammen med prinsippet om tilpasset opplæring. I følge Engen (2004) har prinsippet om tilpasset opplæring stor tilslutning blant norske lærere, ”uten at det er noen enighet om hvordan begrepet skal forstås og praktiseres” (s. 293). For å tilpasse leseopplæringen til en variert elevgruppe skal vi i analysen se at de to andretrinnene deler inn i mindre lesegrupper på tvers av basisgruppene. Lesegruppene kan med visse forbehold sies å være delt inn etter nivå. Nivådeling har en del negative assosiasjoner, og jeg skal senere nyansere dette bildet.

Samtidig er Vygotskys teorier sentrale for å forstå organiseringen ved skolene, og jeg vil her kort presentere hans teori om den nærmeste utviklingssone. Vygotsky (1999[1978]) definerer den nærmeste utviklingssone slik: ”*Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende*” (s. 159). Pressley (2002) omtaler den nærmeste utviklingssone som atferd utenfor hva barnet kan klare på egen hånd, men innenfor rekkevidde med hjelp fra andre. Barn lærer hvordan de skal utføre oppaver tilfredstillende innen deres nærmeste utviklingssone ved å samarbeide med mer kompetente andre som bidrar med hjelp når barnet trenger det. Når personalet og andre mer kompetente medelever bidrar på denne måten, er det vanlig å referere til dette som ”stillasbygging” (Wood, Bruner & Ross 1976, i Pressley 2002). ”Stillaset”, eller støtten fra de mer kompetente andre, er til hjelp når eleven ikke klarer oppgaven på egen hånd, og fjernes gradvis når eleven klarer å nå målet på egen hånd. Hvis eleven raskt klarer oppgaven på egen hånd vil undervisningen være mindre detaljert enn hvis eleven har vanskeligheter med å løse oppgaven (Pressley 2002).

Problemstillinger jeg i denne delen har presentert forbundet med organisering, vil i likhet med problemstillinger knyttet til innhold/metode og kartlegging være sentrale i analysen. Først skal jeg imidlertid presentere de metodiske tilnærmingene som er brukt for å innhente det empiriske materialet som danner grunnlaget for analysen.

6. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for de metodene som er brukt og gjennomføringen av undersøkelsen. Empirien bygger på observasjoner gjennomført på andretrinn i to Osloskoler, samt intervjuer med henholdsvis en lærer og en spesialpedagog som jobber på andretrinn på de skolene jeg har vært og observert. Valg av metode, hva jeg har sett etter under observasjonene og utformingen av intervjuguiden vil være sentralt når jeg skal gjøre rede for metodene. Observasjon og intervju vil bli behandlet hver for seg, og på slutten av fremstillingen av hver metode vil gjennomføringen av undersøkelsene bli nærmere beskrevet før jeg helt til slutt i kapittelet redegjør for validitet i undersøkelsen.

6.1 Valg av metode

Metoden en velger skal stå i forhold til problemstillingen. For å gi en bedre forståelse av valgene av metode kan det være hensiktsmessig å gi et innblikk i den prosessen som førte frem til formuleringen av problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene.

Valget av tema for oppgaven sprang ut av en interesse for tilegnelsen av avkodingsferdigheter hos elever som lærer å lese på et andrespråk. I tilegnelsen av disse leseferdighetene står skolens tilrettelegging av leseopplæringen sentralt. Siden det er antatt at skolene tilnærmer seg leseopplæringen for de minoritetsspråklige elevene på ulike måter, ønsket jeg å undersøke dette empirisk. For å kunne fokusere på avkodingsferdigheter valgte jeg å avgrense meg til andretrinnet, og det ble valgt to skoler for å se på eventuelle ulike praksiser. På dette punktet ble det formulert en problemstilling som etter litt bearbeidelse endte opp slik: Hvordan tilrettelegges leseopplæringen på andretrinn i to Osloskoler for elever som lærer å lese på et andrespråk? Observasjon virket da som en velegnet metode siden, som Vedeler

(2000) sier, ”*observasjon er en av de beste teknikker for å finne ut noe om det virkelige livet i den virkelige verden*” (s. 16).

Denne problemstillingen kan beskrives som temmelig vid, men fungerte som en rettesnor i starten av studiet. Som det ble opplyst innledningsvis i oppgaven var møtet med praksisfeltet med på å forme hvilke områder jeg ville undersøke nærmere. Når jeg startet observasjonene kan jeg sies å ha vært i en eksplorerende fase av undersøkelsen. Gjennom observasjonene fikk jeg dannet meg et klarere bilde av hva jeg oppfattet å være sentrale sider ved skolenes leseopplæring på andretrinn, noe som gjorde meg i stand til å stille mer fokuserte forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen. De tre områdene jeg opplevde var av stor betydning i møtet med praksisfeltet: innhold/metode i leseopplæringen, kartlegging av leseferdigheter og organisering av leseopplæringen, ble videre avgjørende for hvordan spørsmålene til intervjuguiden ble utformet.

Det er datamaterialet fra intervjuene som hovedsakelig utgjør det empiriske materialet i denne undersøkelsen. Av forskjellige grunner som blir forklart nærmere når jeg tar for meg gjennomføringen av observasjonene, blir datamaterialet fra de observasjonene jeg har gjort i undervisningen på de to skolene ikke benyttet i analysen. De har likevel vært sentrale for å fokusere denne oppgaven rundt temaer jeg opplevde som sentrale for praksis.

6.1.1 Kvalitativ metode

Metodene som er valgt i denne oppgaven er kvalitative. I følge Dalen (2004) er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Leseopplæringen på andretrinn i to Osloskoler kan i denne studien sies å være fenomenene som har blitt studert.

Forståelsen av ”fenomenet” kan sies å ha blitt utviklet gjennom en fortolkningsprosess. I fortolkningen vil førforståelsen av et fenomen spille inn. Kunnskaper en allerede har om det en studerer i form av teori og oppfatninger av fenomenet en har på bakgrunn av for eksempel tidligere erfaringer vil her spille en

sentral rolle. Som et første trinn i kvalitative studier tar Vedeler (2000) opp teoriens rolle. I følge henne har en ansvar for å gjøre eksplisitt de teoretiske predisposisjonene en har i forhold til studiet. I mitt tilfelle vil dette si den hovedsakelig kognitive tilnærmingen til lesing, som også har vært sentral i forhold til hva jeg har fokusert på når det gjelder leseopplæring. Et andre poeng hos Vedeler er at teori kan bidra med *”begreper og relasjoner som kan sjekkes opp mot data i den senere analysen”* (s. 38). I analysen i denne oppgaven vil teorien være sentral for tolkingen av de data jeg har samlet inn. Dette kan likevel ikke sies å ha vært en enveis prosess. Som nevnt har møtet med praksis vært med å forme hva slags teorier jeg har benyttet, samtidig som det empiriske materialet bidrar til å belyse teorien og dens egnethet i forhold til det studerte feltet.

Et annet viktig poeng når det gjelder kvalitativ forskning er objektiviteten. I analysen gir jeg beskrivelser av skolens leseopplæring på bakgrunn av den informasjonen jeg har fått i intervjuene. Kan en si at disse beskrivelsene er objektive? Svaret på dette er nei, og det har heller ikke vært et mål. I den analysen som gjøres av det empiriske materialet er det valgt ut temaer som er relevante i forhold til den tilnærmingen som er valgt til oppgaven. Andre tilnærminger ville muligens gitt en annen fremstilling. Når det gjelder intervjuene kan en også si at intervjuinformantenes fremstillinger av leseopplæringen er deres oppfatninger, og kan således heller ikke sies å være objektive fremstillinger.

6.2 Observasjon

Vedeler (2000) omtaler observasjon som *”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte beretninger fra andre”* (s. 9). I følge henne kan observasjon brukes i kombinasjon med andre metoder, for eksempel i ustrukturert form i en eksplorerende fase av en undersøkelse. Det er slik observasjon har blitt benyttet i dette studiet, og det har skjedd i kombinasjon med påfølgende intervjuer.

6.2.1 Gjennomføringen av observasjonene

Jeg har vært interessert i å observere timer med leseopplæring for å få et innblikk i praksis. I samarbeid med leder for ”Osloprosjektet” ble det valgt ut to skoler. Begge skolene har et høyt antall minoritetsspråklige elever, noe som ble ansett som viktig grunnet problemstillingens art. Det ble valgt to skoler for å se på eventuelle ulike praksiser. Observasjon som metode er tidkrevende og det var på grunn av tidsbegrensninger ikke aktuelt å velge flere enn to skoler.

Etter et første møte med de to skolene, ble det klart at begge hadde satt av egne timer til leseopplæring hvor elevene er organisert til dels annerledes enn i andre timer. Jeg bestemte meg da for å konsentrere meg om disse timene. Jeg valgte videre å ikke følge en gruppe elever eller lærer ved hver skole, men prøvde å få et best mulig overblikk over leseopplæringen på hele trinnet. Dette skjedde ved at jeg observerte i ulike lesegrupper.

Over en periode på 5 uker har jeg observert 6 ganger på hver skole. På grunn av sykdom blant lærerne og andre forhold har ikke alle observasjonene blitt gjort i timer hvor elevene er delt inn på den måten de vanligvis er i disse timene. Det relativt lave antallet timer som er satt av til denne typen opplæring i uka har gått utover antall observasjoner. Det begrensede antall observasjoner gjør det videre vanskelig å si noe med gyldighet utover de aktuelle timene.

På det første møtet ved skolene gjorde jeg det klart at jeg gjerne kunne delta i timene på forskjellige vis hvis lærerne ønsket det. Om dette ble formidlet like klart til alle de involverte lærerne er usikkert. Det falt seg slik at deltagende observasjon ble gjennomført i alle timene ved den ene skolen, mens det i alle utenom en time ved den andre skolen var vanlig observasjon som ble gjort. Dette kan ha gitt seg utslag ved at jeg har fått et bedre innblikk i elevenes arbeid ved den skolen hvor deltagende observasjon ble gjennomført.

Siden jeg ikke har fulgt en gruppe elever, men har observert i flere lesegrupper på hver skole, har det vært vanskelig å danne seg et utfyllende bilde av den praksis som

foregår i den enkelte lesegruppe. Observasjonene har imidlertid vært til nytte ved at det har gitt meg ideer om hva som er sentrale temaer i leseopplæringen ved disse skolene slik jeg har oppfattet det. Dette var til hjelp når jeg skulle utarbeide spørsmål til intervjuguiden.

6.3 Intervju

I følge Dalen (2004) egner det kvalitative intervjuet seg spesielt godt til å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. I denne undersøkelsen har jeg vært spesielt opptatt av informantenes erfaringer fra den leseopplæringen de er en del av.

6.3.1 Utformingen av intervjuguiden

Intervjuguiden er utformet som et strukturert intervju. Fordi noen spørsmål ble fulgt opp med oppfølgingsspørsmål kan det imidlertid være mer riktig å karakterisere selve intervjuet som semistrukturert. Spørsmålene i intervjuguiden ble organisert rundt forskningsspørsmålene jeg skal prøve å besvare. Disse dreier seg om innhold i leseopplæringen, kartlegging av leseferdigheter og organisering av leseopplæringen.

I intervjuguiden benyttet jeg meg av flere typer spørsmål. Noen av spørsmålene er utformet slik at det spørres om mer enn informantens oppfatning av sider ved leseopplæringen. Et eksempel er spørsmålet: "Hvilke sterke sider opplever lærerne på 2. trinn at denne måten å organisere elevene på har? At informantene skulle ha den fulle oversikt over hvilke oppfatninger de andre lærerne på trinnet har, kan ikke tas for gitt. Svarene som er gitt av informanten kan dermed ikke automatisk betraktes som representativt for hva andre på skolen ville ha svart.

En del av spørsmålene i intervjuguiden har graderte svar. Et eksempel er:

I hvilken grad er denne måten å organisere opplæringen på et resultat av at norsk som andrespråkplanen ikke brukes lenger?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

Før jeg startet å stille slike spørsmål sa jeg fra om at hvis noen av svarene var vanskelig å gradere, så kunne de si noe om hvorfor. Jeg opplevde da å få interessante svar som jeg også har brukt i analysen.

Andre spørsmål er åpne. Et eksempel er: Kan du beskrive kort hvordan dere har organisert lese- og skriveopplæringen?

6.3.2 Gjennomføringen av intervjuene

Etter å ha avsluttet observasjonene ble det gjennomført et intervju av en ansatt ved hver skole, en lærer og en spesialpedagog. Utvalget av informanter er ikke stort, men må sees i sammenheng med hva jeg har ønsket å undersøke. Jeg har avgrenset meg til å undersøke andretrinnet i to Osloskoler, noe som innebærer at antall mulige informanter begrenser seg. I etterkant må det imidlertid sies at et større antall intervjuer kunne gitt et mer utfyllende bilde av skolenes leseopplæring på andretrinnet.

Informantene har ulike bakgrunn og roller i skolene. Hovedgrunnen til dette er at disse personene var villige til å bli intervjuet. Det kan stilles spørsmålsteget ved om en spesialpedagog nødvendigvis har like god kjennskap til den generelle leseopplæringen ved en skole som en lærer. Spesialpedagogen har ansvar for en gruppe elever på trinnet som har vansker med lesingen, men er også sterkt involvert i hvordan leseopplæringen er lagt opp ved skolen. Hun anses derfor ikke å være for perifer i denne sammenheng til å gi nyttig informasjon om skolens leseopplæring. At de to informantene har ulike bakgrunn og roller i skolene er sannsynligvis også medvirkende til forskjeller i svarene de gir. Dette gir seg spesielt utslag i spesialpedagogens vektlegging av forebygging av lesevansker. Siden jeg selv har

vektlagt dette som et viktig aspekt ved leseopplæringen i teoridelen kan jeg anklages for å stille denne skolen i et mer positivt lys. Jeg har imidlertid prøvd å bevisstgjøre meg mine førforståelser og ikke la dette gå utover intervjuet og tolkningen av dette.

Det ene intervjuet ble tatt opp med diktafon, mens det andre ikke ble tatt opp, etter informantens ønske. Det førstnevnte intervjuet varte i en halv time, mens det andre varte i omtrent en og en halv time. Hovedgrunnen til at det sistnevnte intervjuet tok lengre tid var at det ikke ble tatt opp. Prosessen med å sjekke at notatene var i tråd med informantens uttalelser viste seg å være tidkrevende. I forkant av intervjuet ble samtykke til bruken av intervjuet undertegnet av informantene.

Det ene intervjuet ble gjennomført i et klasserom på skolen, mens det andre ble gjort på et møterom på utdanningsvitenskapelig fakultet på Blindern. Intervjuene ble gjennomført på forskjellige steder etter hva som passet best for informantene.

6.4 Validitet

I denne oppgaven gis validitet en bred tolkning hvor det har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale 1997). Kvale (1997) omtaler validitet som håndverksmessig kvalitet hvor forsvarlige kunnskapsutsagn er det sentrale. I oppgaven er den håndverksmessige kvaliteten forsøkt å bli ivaretatt gjennom klarhet i argumentasjonen for de tolkningene jeg har valgt. Det er også blitt forsøkt å gi leseren et klarest mulig innsyn i forskningsprosessens gang for at leserne bedre skal forstå de fremgangsmåtene som er valgt. Dette har med kommunikasjon av kunnskapen å gjøre, slik at andre igjen kan komme med sine tolkninger.

Det bør videre nevnes at datagrunnlaget er lite og ikke hevdes å ha noen grad av representativitet. Til det er antallet besøkte klasserom, geografisk spredning, antall observerte timer og antall intervjuobjekter for beskjedent. Datamaterialet kan likevel sies å gi nok informasjon til å belyse forsknings spørsmålene og gi grunnlag for interessante fortolkninger i samspill med teorien.

7. Resultater og drøfting

I det forrige kapittelet gjorde jeg greie for de metodene jeg har benyttet meg av for å samle inn relevant empiri. I denne delen av oppgaven har jeg til hensikt å presentere det empiriske materialet jeg har samlet inn om leseopplæringen for minoritetsspråklige elever på andretrinn i to Osloskoler, og drøfte denne opp mot teorien jeg har presentert. Sentralt i kapittel 2 var teori og forskning om leseutvikling på et andrespråk, hvor jeg konsentrerte meg spesielt om tidlige leseferdigheter. Denne vinklingen ligger til grunn for hvordan jeg har nærmet meg de tre utvalgte hovedtemaene i leseopplæringen; innhold/metode, kartlegging og organisering. Et forskningsspørsmål er knyttet til hvert av hovedtemaene, og disse er derfor brukt som overskrifter for presentasjonen og drøftingen av datamaterialet. Avslutningsvis vil drøftingen knyttet til forskningsspørsmålene oppsummeres for å kunne belyse hovedproblemstillingen: Hvordan tilrettelegges leseopplæringen på andretrinn i to Osloskoler for elever som lærer å lese på et andrespråk.

De to skolene jeg har undersøkt blir fremover betegnet som "Skole 1" og "Skole 2". Skole 1 er en skole med mellom 300 og 400 elever, mens skole 2 har mellom 500 og 600 elever. På begge skolene er andelen minoritetsspråklige over 40 %. Skolene ligger i områder som kommer omtrent likt ut når det gjelder prosent fattige og med lavinntekt i Oslo i 2001 (Mogstad 2005). På Statistisk sentralbyrås levekårsindeks for 2005 ligger skolene i bydeler hvor levekårsindikatoren er mellom 6 og 8 på en skala som går fra 1 til 10. Lavest tall viser best levekår. Tallene er basert på måling av åtte sentrale indikatorer: sosialklienter, dødelighet, uføretrygd, attføring, vold, arbeidsløshet, overgangsstønning og lav utdanning (Oslo-speilet 2005).

7.1 Hva inneholder leseopplæringen på andretrinn i to Osloskoler?

I kapittel 3 så jeg på ulike metodiske tilnærminger til leseopplæringen og hva en har ment den bør inneholde. Mens en tidligere har vært opptatt av ”metoderenhet”, synes det nå vanligere å legge vekt på en mer balansert tilnærming til leseopplæringen som integrerer positive sider ved forskjellige tilnærminger (Kulbrandstad 2003, Pressley 2002). Sentralt i denne delen er å se hvordan informantene forholder seg til ulike metodiske tilnærminger, og om begrepet balansert leseopplæring er egnet til å drøfte sider ved leseopplæringen på de to skolene. Betydningen av systematikk i leseopplæringen ble også berørt i kapittel 3, og dette blir forsøkt drøftet ved å se på skolenes bruk abc-bøker, siden bruken av slike bøker varierer på de to skolene.

7.1.1 Metodiske tilnærminger til leseopplæringen

I intervjuet stilte jeg spørsmål om i hvilken grad skolene baserte seg på henholdsvis analytiske og syntetiske metoder. Mens den analytiske tilnærmingen tar utgangspunkt i en meningsbærende del av skriften, som ord eller setninger, tar den syntetiske tilnærmingen utgangspunkt i bokstaver eller stavelser (Kulbrandstad 2003).

Informanten fra Skole 1 fremhevet at en ikke må ta et valg mellom metodene. I følge henne må en justere metoden etter elevene og bruke det beste fra de metodene en har. Hun nevner imidlertid at elevene har fått øvd seg på syntese i første klasse med bruk av språkleker, og at de dermed er mer forberedt på arbeid med analyse i andre klasse. De analytiske bøkene gir større utfordringer, i følge henne, ved at de er mer språklig og teknisk krevende og har flere ikke-lydrette ord. At språkinholdet er mer krevende kan gjøre analytiske bøker vanskelige for tospråklige barn som er språklig svake. Informanten sier videre at de i stor grad vektlegger leseforståelse. Hun fremhever at en kan knytte mening til de enkleste setninger. Selv når hovedfokuset er på avkoding mener hun det alltid er en oppgave å knytte mening til det.

Informanten på Skole 2 sier at de i stor grad jobbet etter en syntetisk metode i fjor, og at de fortsatt jobber på denne måten. De har jobbet med bokstaver og stavelser, men

begynte også med småord som *jeg* og *og*, som er mer i tråd med en analytisk tilnærming. På denne skolen har de selv lagd leselekse til elevene. Her har de vært opptatt av at de skal få kjente ord og lærerne prøver å jobbe ut i fra hva elevene har lært i løpet av uka. I leseopplæringen jobber de også med setninger, men det er få setninger, som kan være på to eller tre ord. Informanten sier de i stor grad vektlegger at elevene skal forstå det de leser og at det er derfor er viktig å lære begreper. På dette punktet er det ikke noen forskjell på de minoritetsspråklige og de majoritetsspråklige, de norskspråklige elevene mangler også en del vanlige norske begreper, sier hun.

På begge skolene synes de altså å vektlegge opplæring som skal hjelpe elevene å tilegne seg avkodingsferdigheter, noe jeg har pekt på som viktig også for minoritetsspråklige elever som lærer å lese på et andrespråk. Kulbrandstad (2003) har påpekt at det ikke er noen tilnærminger til leseopplæring i Norge som har overlatt bokstavinnlæringen til elevene selv, slik at det muligens kan virke selvfølgelig at de får denne typen opplæring. Begge informantene kommer imidlertid inn på aspekter ved denne opplæringen som kan være interessante å drøfte.

7.1.2 Bruken av lesetekster

På Skole 2 prøver de å begrense ordbruken i elevenes lesetekster. Dette er interessant å se i forhold til de syntetiske metodene, hvor en legger vekt på at ordene elevene leser skal stå i forhold til hva de er i stand til å avkode, slik at elevene kan lydere seg gjennom ordene. Slik lydering så jeg flere tilfeller av under observasjonene på skolen. Grunnen til at de begrenser ordbruken i lesetekstene oppgis imidlertid å være at elevene skal møte kjente ord, slik at de bedre forstår det de leser. Lærerne bruker altså et begrenset ordforråd i lesetekstene også for å forsikre seg om at elevene skjønner innholdet i tekstene, og ikke bare for å tilfredsstille kravene en syntetisk metode stiller.

Informanten fra Skole 1 kommer inn på forskjeller ved de syntetiske og analytiske metodene, og hevder at analytiske bøker kan være mer krevende for noen av de minoritetsspråklige elevene blant annet fordi språkinnholdet er mer krevende. Både

dette utsagnet og utformingen av Skole 2s lesetekster peker i retning av at det å ha elever med svake muntlige ferdigheter i norsk påvirker hvordan skolene tilnærmer seg leseopplæringen.

Jeg har i teorikapitlene pekt på at svake muntlige ferdigheter på andrespråket ikke trenger å være til hinder for at minoritetsspråklige elever kan tilegne seg gode avkodingsferdigheter på relativt kort tid. Ut i fra de ovennevnte opplysningene fra intervjuet kan leseopplæringen for elever med svake muntlige ferdigheter i norsk, likevel synes å stille personalet overfor praktiske problemstillinger i forhold til hvordan elevene skal tilegne seg disse avkodingsferdighetene. Ikke minst henger dette sammen med hvordan en skal balansere eller integrere undervisningen som skal lære elevene avkodingsferdigheter med meningsaspektet ved lesing.

7.1.3 Praktiske utfordringer med balansert leseopplæring

Hvordan en skal introdusere elevene for nye ord samtidig som elevene skal lære seg avkodning virker sentralt i informantenes utsagn. Duke m.fl. (2004) pekte på at det ikke bare er opplæring i sammenhengen mellom skriftspråk og muntlig språk som bør være systematisk og eksplisitt. Elevene kan også tjene på eksplisitt opplæring som vektlegger bedret ordforråd og leseforståelsesstrategier. I tråd med dette kan faren med å bruke for avanserte tekster synes å bero på i hvor stor grad elevene blir overlatt til seg selv å lese slike tekster, uten at lærerne går gjennom stoffet og gir elevene forklaring på ord og begreper som kan være ukjente for dem.

Interessant i denne sammenheng er Snow og Juels (2005) diskusjon rundt et ”phonics” program som benyttet seg av omfattende vokabular og relativt sofistikerte ord. Som vi husker betegner ”phonics” leseopplæring som vektlegger forbindelsene mellom bokstavene og deres tilhørende språklyder og anvendelsen av slike forbindelser i lesingen. Det ovennevnte programmets utforming skilte det fra andre ”phonics” programmer som brukte enklere vokabular. Programmene som brukte det enklere vokabularet gjorde dette på bakgrunn av en antagelse om at å lytte ut ville gjøre barna i stand til å hente frem ord som allerede var i deres muntlige vokabular.

Det at alle barn som begynner på skolen kjenner til noen slags spesiell liste med ord er feil, påpeker Snow og Juel (2005). Mange barn begynner på skolen med begrenset vokabular på undervisningsspråket, slik tilfellet er med en del minoritetsspråklige elever, og dette er nettopp grunnen til at en integrert tilnærming til leseopplæring er nødvendig, hevder de. Forfatterne henviser til Goughs uttalelse hvor han trekker inn Goodman, en av frontmennene i "whole-language" bevegelsen: "[...] *I believe that Goodman's insistence on reading for meaning is exactly right. Our problem is to find a way to teach the child to decode while doing just that*" (Gough 1981, sitert i Snow & Juel 2005, s. 512). Få er altså uenig i at meningsaspektet ved lesing er viktig. Som vi så i teoridelen er imidlertid gode avkodingsferdigheter like kritisk for leseutviklingen til elever som leser på et andrespråk som for de som leser på sitt førstespråk. Å integrere opplæringen i slike ferdigheter med meningsaspektet av lesingen synes imidlertid enda mer utfordrende i forhold til elever med svake muntlige ferdigheter.

Ut fra intervjuene kommer det frem at ingen av skolene har en ensidig vektlegging av en bestemt metode, noe som også er i tråd med anbefalinger i faglitteraturen om å ha en variert og balansert leseopplæring (Pressley 2002). August (2006) hevder de samme fem komponentene i leseopplæringen som ble identifisert av National Reading Panel (2000) er viktige bestemmende faktorer for minoritetsspråklige elevers lese- og skriveprestasjoner. Disse komponentene er fonemisk bevissthet, "phonics", leseflyt, vokabular og forståelse. Jeg har ikke noe grunnlag for å gi en helhetlig vurdering av i hvilken grad lærerne jeg har observert praktiserer en leseopplæring som klarer å integrere alle disse sidene ved god leseopplæring. Undersøkelser tyder også på at en ikke skal overdrive betydningen av hvordan en har satt sammen leseopplæringen. I USA er det vanlig med "leseprogrammer" – en helhetlig "lesepakke" som setter rammer for innhold, rekkefølge og lesetekster en skal bruke. Undersøkelser som har sammenlignet slike leseprogrammer tyder på at forskjeller i innholdet bare forklarer en liten del av variansen i elevenes leseprestasjoner. Kvaliteten på implementeringen av programmene viser seg å være viktigere når en skal forklare innvirkningen på elevenes leseprestasjoner, enn hvordan programmet er

konstruert (Snow & Juel 2005). Dette henger sammen med at læreren er en av de viktigste faktorene i forhold til elevenes læring. Effektive lærerpraksiser kan inkludere å bruke mer tid på akademiske oppgaver, gjøre læringsmålene klare og å respondere på individuelle forskjeller blant studentene med individualisert mengde og type undervisning. Et poeng er likevel at selv om de mest effektive praksisene kan finne sted i sammenheng med en rekke forskjellige leseopplegg, bør lærere forsikre seg om at de ulike elementene i leseopplæring alle mottar oppmerksomhet (Snow & Juel 2005).

Som vi husker fra kapittel 3 kom National Reading Panel frem til at systematisk ”phonics” undervisning hjelper barn å lese mer effektivt enn ikke-systematisk eller ingen ”phonics” undervisning (i Ehri 2003). Jeg vil nå prøve å drøfte systematikken i leseopplæringen nærmere ved å se på skolenes bruk av abc-bøker.

7.1.4 Bruken av abc-bøker

På Skole 2 har personalet lagd leselekser selv. De har foreløpig basert seg på abc-bøker i liten grad og har fått bøker først nå. De har sett på masse forskjellig, men opplever at abc-bøkene er lite tilpasset deres elevgruppe. Som hun sier: *”For det er jo gamle lesebøker, abc-bøker som ikke er tilpassa tospråklige elever i det hele tatt. Så vi har jo måttet bruke lagd leselekse selv ut i fra de elevene vi har”*. Informanten på Skole 1 trekker frem et annet aspekt ved å bruke abc-bok: *”Fordelen med abc-bok er at det danner grunnlag for felles samtalestoff, mens ulempen er at den ikke er tilpasset alle”*. Hun legger derfor vekt på at en er nødt til å bruke variert lesemateriell, og at en trenger masse lesemateriell for å kunne tilpasse undervisningen.

Det er altså forskjell på skolene når det gjelder bruk av abc-bøker. Foorman og Torgesen (2001) peker på at det krever mye av lærerne å lage et eget opplegg og at risikoen dermed er stor for at det går ut over systematikken. Dette innebærer for forfatterne en mer tilfeldig gjennomgang av bokstav-lyd forbindelser, som National Reading Panel (NICHD 2000) viste var mindre effektivt i å hjelpe barn å lære å lese.

Frost (2003) mener imidlertid det han kaller lærerstyrt undervisning, i motsetning til lærebokstyrt undervisning, kan føre til en bedre tilpasning av leseopplæringen. Når leseferdighetene blant elevene varierer i stor grad, slik som tilfellet er ved de to skolene jeg har undersøkt, har Frost (2003) et viktig poeng fordi arbeidet med å tilpasse opplæringen blir større. Begge informantene peker som sagt på problemer med tilpasningen når det gjelder bruk av abc-bok, men har ulike løsninger på dette. Mens de på Skole 1 har lagd leselekse selv, løser de dette på Skole 2 ved å benytte seg av flere abc-bøker, og vektlegger forskjellig avhengig av hvor krevende de er. En kan si at begge tilnærmingene kan føre til en lærerstyrt undervisning. Som tidligere påpekt er lærerne en av de viktigste faktorene i forhold til elevenes læring. Hvorvidt en klare å bevare systematikken samtidig som en skal tilpasse opplæringen, vil således være avhengig av lærernes kunnskap om leseutvikling enten en benytter seg av abc-bok eller ikke.

I kapittel 3 så jeg også på tilpasning av leseopplæringen når jeg tok for meg innhold og metode. I analysen vil jeg vente til jeg kommer til organiseringen av leseopplæringen før jeg ser på hvordan skolene nærmer seg dette.

7.2 Hvordan benyttes kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter på andretrinn i to Osloskoler?

Hvordan de kartlegger elevenes leseferdigheter på de to skolene er interessant å se nærmere på av flere grunner. Jeg argumenterte i kapittel 4 for at det er viktig å identifisere elever som av ulike grunner møter vansker med lesingen så tidlig som mulig. Dette kan føre til tilpasset leseopplæring som kan forebygge mer alvorlige lesevansker på et senere tidspunkt. Kartlegging har en viktig rolle i dette arbeidet. Når det gjelder minoritetsspråklige elever har vi sett at de kan møte utfordringer når de skal lære å lese på et andrespråk som kan gjøre de ekstra utsatt for å møte vansker med lesingen. Å identifisere elever med lesevansker blant minoritetsspråklige elever kan imidlertid være komplisert.

Jeg vil i denne delen se på informantenes svar når det gjelder kartleggingen som foregår på de to skolene og se disse svarene i sammenheng med en del av de komplikasjonene en møter på når en skal kartlegge minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Kartlegging av minoritetsspråklige elever skal også skje for å avgjøre om de har rett til særskilt norskopplæring. Her er det ikke leseferdighetene spesielt som er avgjørende, men hvorvidt elevenes norskkunnskap fungerer som et ”kognitivt redskap” for å tilegne seg fagkunnskap. Siden det er ulike grunner til at minoritetsspråklige elevers leseferdigheter kartlegges, starter jeg med å se på hva informantene sier er hensikten med kartleggingen.

7.2.1 Hensikten med kartleggingen

Når det kommer til hensikten med kartleggingen sier informanten fra Skole 1 at det er å fremme utviklingen av leseferdigheter. Svaret fra informanten på Skole 2 gir en nærmere forklaring på hvordan dette kan skje: *”Det er for at vi skal se hvilket nivå hver enkelt står på. Så hvor vi skal starte undervisninga med den og den eleven, hva vi kan forvente av han og hvor fort vi skal gå fram. Og hva er det de ikke har fått med seg før, hva er det som har falt ut og hva har de glemt? Og så må vi gripe fatt i det og få tettet igjen de hullene som er”*.

Kartlegging kan her sies å påvirke hvordan en tilpasser opplæringen til den enkelte elev. Et annet, men relatert aspekt ved skolenes kartlegging, henger sammen med at leseopplæringen ved begge skolene finner sted i lesegrupper som er organisert på tvers av basisgruppene, noe jeg vil komme tilbake i neste del om organisering. Hvordan elevene blir fordelt på disse gruppene henger også sammen med hvordan elevenes leseferdigheter blir vurdert. Når det gjelder særskilt norskopplæring mottar flertallet av de minoritetsspråklige elevene ved begge andreklassetrinnene en slik opplæring. Kartleggingen som har funnet sted for å begrunne at elevene kan få slik opplæring blir ikke problematisert her, siden dette avhenger av mer enn elevenes leseferdigheter. Uansett kan kartleggingen ved skolene sies å ha konsekvenser for den

leseopplæringen elevene mottar, og en kan dermed si at den bør gi et mest mulig korrekt bilde av elevenes ferdigheter og kunnskaper.

7.2.2 Hvordan kartlegges elevenes leseferdigheter?

I teoridelen drøftet jeg ulike former for kartlegging: løpende vurderinger, diagnostisering av spesifikke lesevaner og identifisering av elever i risikozonen for å utvikle lesevaner. De løpende vurderingene er det som blir mest vektlagt i informantenes svar. Diagnostisering av spesifikke lesevaner har ikke vært et tema i intervjuene, men forebygging av lesevaner gjennom tidlig identifisering er en sentral del av Skole 1s leseopplæring. Kun denne skolen har benyttet seg av en lesetest for å vurdere elevenes leseutvikling.

På spørsmål om hvordan de kartlegger de minoritetsspråklige elevenes lese- og skriveferdigheter, svarer informanten fra Skole 1 at de gjør dette på samme måte som for de andre elevene. De har en løpende form for kartlegging hvor de ser om elevene klarer syntese og analyse. Lærerne ser også på det generelle språket. Informanten, som er spesialpedagog, har brukt Carlsten, en lesetest hun mener er lett å sette i gang. Med denne testen sier hun de kan se hvor langt elevene har kommet i leseutviklingen. Hun har brukt Carlsten i slutten av første og begynnelsen av andretrinn.

Informanten på Skole 2 forteller at de har gått gjennom bokstavene med dem. Hun utdyper ikke dette, men ut i fra observasjonene har jeg sett eksempler på at de har jobbet med både bokstavnavn og bokstavlyder. Det er derfor grunn til å tro at en gjennomgang av bokstavene med elevene omfatter begge disse aspektene ved bokstavkunnskap. I en gruppe som består av flest tospråklige elever som er svake i norsk, jobber de nøye med leseleksene og læreren prøver å lese litt med dem. Informanten sier det ikke blir så mye tid til kartlegging, ”*men det blir sånne smådrypp*”. Det er den kartlegginga de får spesielt med disse elevene. Dette er for øvrig ikke den eneste gruppa hvor det er tospråklige elever. På dette klassetrinnet er et stort flertall av elevene minoritetsspråklige. Informanten sier videre at de ikke har

fått til noen mer formelle typer kartlegging, for eksempel med lesetester, noe som blant annet blir forklart med ”*veldig dårlig voksentetthet*”.

På begge skolene kan det altså sies å foregå en løpende form for vurdering, hvor det særlig på Skole 1 kommer frem at avkodingsferdighetene blir vurdert. På denne skolen er det ingen forskjell på hvordan de kartlegger minoritets- og majoritetselever. På Skole 2 har de samlet de som er svakest i norsk i en gruppe, og informanten tar spesielt opp hva som skjer av kartlegging der. Det som nevnes synes ikke å være av en annen type enn hva som skjer ovenfor majoritetsspråklige elever, utenom at de muligens er mer nøye, slik det kommer frem i forhold til leselekser.

Dette trenger ikke bety at personalet ikke overveier at elevene leser på et andrespråk. Informanten på Skole 1 snakker for eksempel om at de pakistanske elevene kan ha vanskelig med å skille i- og y-lyden, og informanten på Skole 2 er opptatt av den ekstra begrepsopplæringen mange av elevene trenger. Informantenes tilnærming til at elevene leser på et andrespråk kommer også til uttrykk i svarene på et spørsmål i intervjuet, hvor jeg stilte spørsmål om i hvilken grad de erfarte at det var noen sammenheng mellom de muntlige ferdighetene i norsk og avkodingsferdighetene. På dette spørsmålet svarer informanten på Skole 1 at lesevansker kan forebygges i like stor grad hos minoritetsspråklige som hos etnisk norske, og de har like god sjanse for å utvikle gode avkodingsferdigheter. Avkodingen kan igjen være til hjelp ved at de kan lese seg til forståelse, for eksempel ved bruk av bilder i sammenheng med ord. Hun har også erfart det motsatte, at manglende mestring av det muntlige språket spiller inn på avkodingen. De pakistanske elevene kan, som tidligere nevnt, for eksempel sinkes noe av at de har problemer med å skille i- og y-lyden, men det vil gjelde for alle elever, sier hun, at de må lære seg språklydene. Informanten på Skole 2 sier de har elever som kan alle bokstavene, men som ikke forstår noe særlig norsk. Hun har imidlertid ingen formening om det er noen sammenheng mellom elevenes avkodingsferdigheter og muntlige ferdigheter.

Siden vurdering av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter anses som komplisert, kan en tenke seg at mer objektive kartleggingsverktøy kan være til hjelp. Kun Skole 1

har benyttet seg av et slik kartleggingsverktøy, kalt Carlsten. Det er spesialpedagogen (informanten) som har administrert denne lesetesten. Det trengs ikke spesialkompetanse for å administrere denne, men at Skole 1 har en spesialpedagog som jobber såpass tett opp mot leseopplæringen kan tenkes å være medvirkende til at de har gjennomført slik testing. Informanten fra Skole 2 sier de ikke har klart å få til noen formelle typer kartlegging, blant annet på grunn av dårlig voksentetthet.

I det foregående er den kartleggingen som er nevnt kun noe som foregår på andrespråket, og jeg vil nå komme nærmere inn på noen problemstillinger forbundet med dette.

7.2.3 Kartlegging på andrespråket

Når jeg i kapittel 4 drøftet kartlegging, viste jeg til at kunnskaper om leseutviklingen på morsmålet kan si noe om hva en kan forvente av leseutviklingen på andrespråket. Har en problemer med avkodingen på førstespråket på tross av adekvat leseopplæring på dette språket, er det for eksempel grunn til å forvente at eleven får lignende problemer på andrespråket (Wagner m.fl. 2005). Elever som ikke har fått leseopplæring på morsmålet kan også ha utviklet en viss grad av fonologisk bevissthet på dette språket. Overføring av fonologisk bevissthet fra førstespråket til andrespråket har jeg vist til som en medvirkende forklaring på at elever som leser på et andrespråk, kan utvikle gode avkodingsferdigheter på dette språket etter relativt kort tid (Lesaux & Siegel 2003). Kunnskap om de minoritetsspråklige elevenes fonologiske bevissthet på morsmålet kan derfor være nyttig informasjon.

Ingen av informantene har imidlertid særlig kjennskap til eventuelle leseferdigheter på morsmålet. Når en kun vurderer elevenes leseferdigheter på andrespråket kan en spørre seg om det er noen forskjell på hva som bør vurderes hos en elev som leser på andrespråket og en som leser på førstespråket. I modellen jeg presenterte av leseforståelse på andrespråket så vi at de samme leseferdighetene kunne forklare en stor del av variasjonen i leseforståelse på både første og andrespråket (Proctor m.fl.

2005). Lipka, Siegel og Vukovic (2005) mener derfor en kan vurdere de samme ferdighetene, og det er dette det virker som skolene gjør.

Selv om de samme ferdighetene bør vurderes, kan det imidlertid være vanskeligere å vurdere minoritetsspråklige elevers leseferdigheter. Svak språkbeherskelse og kulturelle forskjeller kan som vi har sett føre til mangelfull forståelse av oppgaver en bruker for å kartlegge, noe som kan gi kunstig lave resultater (Wagner m.fl. 2005). Pihl (2005) viste, i sin kritikk av PP-tjenestens bruk av intelligenstester, dessuten at manglende hensyn til elevenes språkbakgrunn kan få fatale følger. Limbos og Geva (2001) pekte imidlertid på at profesjonelle og skolefolk i respons på slik kritikk har utsatt å diagnostisere barn som lærer engelsk som et andrespråk med lærevansker. Dette har de utsatt i opp til fem år for gi tid til at mestring av språket skal utvikles. Å utsette kartlegging av disse elevene tar, i følge forfatterne, vekk muligheter for å sette i gang med forebyggende strategier.

Selv om det anbefales at kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter bør gjøres på begge språk, er det ikke vanlig at dette gjøres i praksis. Informanten på Skole 1 sier de ikke har fått gjennomført noen mer formelle lesetester på elevene på grunn av dårlig voksentetthet. Manglende ressurser kan også tenkes å være grunnen til at en ikke får gjort kartlegging på elevenes morsmål, samtidig som det også er de som mener dette ikke er nødvendig. Uansett grunn er en ofte i en slik situasjon at en bare har elevenes lesing på andrespråket å ta utgangspunkt i, slik tilfellet er ved de to skolene jeg har undersøkt. Når det gjelder avkodingsferdighetene som jeg har vært opptatt av i denne oppgaven har jeg vist til studier hvor de minoritetsspråklige elevene har utviklet slike ferdigheter på relativt kort tid (Lesaux & Siegel 2003, Stuart 1999). Jeg har også vist at tilegnelse av slike ferdigheter i en startfase kan være problematisk, blant annet på grunn av forskjeller mellom morsmålet og andrespråket (August m.fl. 2005). Bevissthet om slike forskjeller mellom språkene kan medvirke til at en gjør forsvarlige tolkninger av de minoritetsspråklige elevenes tidlige leseferdigheter. Hvor høy bevissthet personalet på de to undersøkte skolene har om slike forhold har jeg ingen utdypende svar på. Hvis en går ut i fra at personalets

bevissthet på dette feltet er varierende, kan kartleggingsverktøy tenkes å være til hjelp, selv om tolkninger av resultater på slike tester også selvfølgelig krever kunnskap blant personalet.

Som sagt er det bare Skole 1 som har brukt en mer formell lesetest. I den tidligere nevnte undersøkelsen til Limbos & Geva (2001) fant de at læreres spontant uttrykte bekymringer for om elevene kunne ha lesevansker, i mindre grad enn screeningprosedyrer (hvor en bruker lesetester for å se hvor langt elevene har kommet i leseutviklingen) fanget opp de elevene som befant seg i risikozonen for å utvikle mer alvorlige lesevansker. Forfatterne har flere mulige forklaringer for hvorfor dette er tilfelle. I forhold til minoritetsspråklige elever som allerede kan motta en form for støtte (for eksempel særskilt norskopplæring), kan det være at lærerne ikke føler behovet for formelle henvisninger på tross av bekymringer om barnets utvikling av leseferdigheter. Alternativt kan det være at lærerne venter på at de minoritetsspråklige elevene skal utvikle muntlige språkferdigheter før de gjør en henvisning. Resultatene fra Limbos & Gevas (2001) studie viste at overdreven vekt på elevenes muntlige ferdigheter førte til at en i mange tilfeller overså at elevene kunne ha spesifikke lesevansker. Dette er ikke ment å indikere at lærerne på de to skolene jeg har undersøkt, ikke har kunnskaper som gjør dem i stand til å fange opp elever som sliter med lesingen gjennom sin daglige kontakt med elevene. Den refererte undersøkelsen gir imidlertid grunn til å problematisere praksiser som utelukkende baserer seg på læreres oppfatning av elevenes leseutvikling, slik tilfellet er på Skole 2.

7.3 Hvordan organiseres leseopplæringen på andre trinn i to Osloskoler?

I kapittel 5 gjorde jeg rede for Slavin og Cheungs (2005) inndeling i to hovedmåter å karakterisere organiseringen av tospråklige elever på. Den ene måten var gjennom tospråklige modeller hvor store deler av opplæringen i lesing og/eller andre fag foregår på elevenes morsmål. Den andre var etter en ”immersion” modell hvor morsmålet spiller lite eller ingen rolle i leseopplæringen. Først i denne delen ser jeg

om disse modellene er passende for å karakterisere de undersøkte skolenes organisering av de minoritetsspråklige elevene. Ulike aspekter ved at de minoritetsspråklige elevene begynner å lese på norsk helt fra starten av blir så drøftet. Til slutt ser jeg nærmere på det som kan kalles en nivådeling av leseopplæringen på de to skolene, og ser dette i sammenheng med at norsk som andrespråkplanen ikke lenger er i bruk.

7.3.1 Opplæringsmodeller for tospråklige elever

På andretrinnet har Skole 1 en morsmålslærer, men elevene med det språket som morsmål har bare sporadisk kontakt med morsmålslæreren noen timer i uka. En kan dermed si at elevene ikke får noen systematisk språkopplæring i morsmålet eller fagopplæring på morsmålet. Morsmålsopplæring på Skole 1 er heller ikke noen mulighet for alle de tospråklige elevene. På Skole 2 får ingen av de minoritetsspråklige elevene noen form for morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring. På bakgrunn av dette kan en si at Skole 2 er organisert etter en ”immersion” modell. På Skole 1 får noen av elevene en viss grad av støtte på morsmålet. Dette gjelder imidlertid ikke alle elevene, og denne opplæringen kan ikke sies å være systematisk, noe som gjør det vanskelig å kategorisere opplæringen etter en bestemt opplæringsmodell. For de fleste elevene kan en imidlertid si at opplæringen er organisert etter en ”immersion” modell.

Informanten på Skole 1 peker på de mangler hun ser ved morsmålsundervisning. I følge henne vil det være problemer med å få nok lærere til alle, og hun mener også at slik opplæring kan fungere selektivt ved at bare de største språkene får tilbud. Hos informanten på Skole 2 blir den manglende tospråklige opplæringen karakterisert som et minus, og en kan dermed si at informanten ser mangler med ”immersion” modellen.

Som jeg tidligere har vært inne på har ingen av informantene noen særlig kjennskap til lese- og skriveferdighetene elevene har på morsmålet. Dette blir betegnet som et minus av informanten på Skole 2, og hun mener de burde hatt morsmålslærere eller

tospråklige lærere. Hun vet imidlertid at de tospråklige elevene leser på sitt eget morsmål både hjemme og på skolen, men de har foreløpig få bøker på andre språk. Informanten på Skole 1 sier det er tydelig at morsmålet har mye å gjøre med identiteten, men går i undervisningen ut i fra at de ikke kan lese- og skrive i stor grad på morsmålet. Fra morsmållærerne har hun også hørt at noen av elevene ikke har gode muntlige ferdigheter på eget morsmål. Som hun sier ”*Hva skal en da ta fatt i?*”.

At elevenes morsmålskompetanse ikke er noe som blir utnyttet i leseopplæringen de minoritetsspråklige elevene får på sitt andrespråk, er en av grunnene til at jeg vektlegger den opplæringen elevene får på norsk. For de av elevene som mottar særskilt norskopplæring i skolene jeg har undersøkt, er leseopplæringen deres organisert annerledes enn det som er vanlig når det gjelder disse elevene. Aasen og Mønness (2005) kom som tidligere nevnt frem til at 83% av elevene som får særskilt norskopplæring får undervisning i norsk som andrespråk, uten at dette betyr at alle nødvendigvis følger norsk som andrespråkplanen.

På skolene jeg har undersøkt skal alle elevene følge felles læreplan i norsk. Felles læreplan i norsk kan tenkes å føre til at de minoritetsspråklige elevene i større grad blir inkludert i den ordinære leseopplæringen. Hvis en slik inkludering fører til at basisgruppene blir bestående av elever med et større spenn når det gjelder leseferdigheter, kan det være tilfelle at arbeidet med å tilpasse opplæringen til den enkelte elev blir vanskeligere. På de to andretrinnene jeg har undersøkt tilnærmer de seg denne problematikken med å ha en form for nivådeling. Nivådeling er et begrep som er befestet med negative assosiasjoner, og jeg skal nyansere dette bildet etter hvert. Siden jeg skal ta for meg organiseringen av den leseopplæringen elevene får på norsk, vil jeg først drøfte relevante problemstillinger rundt det at elever som lærer norsk som et andrespråk får leseopplæring på norsk helt fra starten av.

7.3.2 Begynnende leseopplæring på et andrespråk

Jeg har tidligere vært inne på studier som har vurdert de relative effektene av tospråklige programmer og ”immersion” programmer. Som vi husker fra kapittel 5

favoriserer de eksisterende studiene tospråklige programmer, men Reese m.fl. (in press) påpekte at effektene av slik opplæring må ses i kontekst av de muligheter for språkbruk som tilbys av nærmiljø og familie. Ingen av andretrinnene jeg har undersøkt kan sies å ha noen systematisk tospråklig opplæring for sine elever. Selv om ingen av skolene har en slik opplæring er det ingen grunn til at elevene nødvendigvis vil ende opp med dårligere leseferdigheter på norsk enn elever som har tospråklig opplæring. I Lesaux og Siegels (2003) studie så vi at minoritetsspråklige elever som startet skolen med svake andrespråksferdigheter oppnådde gode leseferdigheter på relativt kort tid, selv om opplæringen foregikk på elevenes andrespråk. Dette ble blant annet forklart med at selv om et barn fortsatt er i ferd med å utvikle ferdigheter i fonologisk bevissthet på sitt morsmål, vil disse ferdighetene fra barnets førstespråk hjelpe lesetilegnelsen på et andrespråk, *”and can be a stronger predictor of reading ability than is oral proficiency in either the child’s native or second language [...]”* (Lesaux & Siegel 2003, s. 1017).

Barna i dette studiet fikk imidlertid opplæring i fonologisk bevissthet allerede fra førskolen av, noe jeg ikke har grunnlag for å si er tilfelle for de barna jeg har observert. I Lesaux og Siegels (2003) studie skårte elevene som leste på et andrespråk også godt på oppgaver som målte leseforståelse. Andre har funnet at de minoritetsspråklige elevene har oppnådd gode avkodingsferdigheter, men fortsetter å slite med leseforståelsen (Stuart 2004). Slike funn er sentrale i argumentasjonen hos de som vil utsette leseopplæring på et andrespråk, fordi de mener det er meningsløst å lese uten å forstå hva en leser.

Flere argumenterer, som vi husker fra kapittel 5, for at leseopplæring på andrespråket bør utsettes til elevene har oppnådd et visst nivå av muntlige ferdigheter på dette språket (Kulbrandstad 2003). Andre mener på sin side at det ikke finnes noen evidens for at undervisning i fonemisk bevissthet og ”phonics” på andrespråket trengs å utsettes til en har oppnådd et slikt nivå av muntlige ferdigheter på andrespråket (August m.fl. 2005). Fitzgerald (i August 2002) har videre argumentert for at

muntlige ferdigheter og lese- og skriveferdigheter kan utvikles på samme tid, mens andre mener at leseopplæring også kan bidra til forbedrede muntlige ferdigheter.

Den eksisterende evidensen favoriserer altså tospråklig leseopplæring, noe ingen av skolene i stor grad tilbyr. Jeg har tidligere pekt på at kvalitativt god leseopplæring er viktigere enn språket opplæringen foregår på (Slavin & Cheung 2005). Tilbyr skolene dette er det, slik vi så i Lesaux og Siegels (2003) studie, ingen nødvendighet at de minoritetsspråklige elevene vil oppnå lavere leseferdigheter på andrespråket enn de ville gjort med tospråklig leseopplæring. I sammendraget til National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth påpekes også dette:

“However, even though first-language instruction confers valuable learning benefits, such instruction is not absolutely necessary for language-minority students to become strong readers in English. Recent evaluations of English-only beginning reading programs are showing promising results. This is an important finding, given that first-language instruction is not an option in many schools where students speak multiple languages or teachers are not able to provide first-language instruction” (August 2006, s. 6).

Begge skolene er altså i den situasjonen at leseopplæringen hovedsakelig gis på andrespråket. I denne situasjonen har vi sett at det er positivt med systematisk opplæring som kan fremme elevenes avkodingsferdigheter i sammenheng med en balansert leseopplæring som også vektlegger mening. At begge skolene synes å tilstrebe dette ser jeg dermed på som positivt. I den situasjonen de undersøkte skolene er i synes det altså ikke å være noen grunn til å utsette leseopplæringen til elevene har nådd et visst nivå av muntlige ferdigheter på norsk. Fordi det å lære seg gode avkodingsferdigheter er så viktig tidlig i leseutviklingen, kunne det å utsette slik opplæring for de minoritetsspråklige elevene heller betegnes som å gjøre elevene en bjørnetjeneste. Hvordan skolene organiserer denne opplæringen vil jeg nå komme nærmere inn på.

7.3.3 Organisering etter nivå

I intervjuene svarte begge lærerne på spørsmål om hvordan leseopplæringen er organisert og hvorfor. Begge skolene har delt elevene i fire grupper i lese- og skriveopplæringen. Disse gruppene er delt inn på tvers av basisgruppene.

Informanten fra Skole 1 sier at elevene er organisert i *"leseutviklingssoner"*, med henvisning til Vygotskys tenkning. Ved Skole 2 sier informanten at de har *"tatt utgangspunkt i hva elevene kan"*, og at de har delt i *"fire nivåer"*.

Informanten fra Skole 1, hvor elevene er organisert i *"leseutviklingssoner"*, sier at dette gjør at lærerne rekker å se hver elev, klarer å ha oversikt, noe som også fører til at lærerne føler at de lykkes som lærere. En av begrunnelsene for organiseringen er forebygging av lesevansker. Informanten har ansvar for en liten gruppe elever som har vansker med lesingen. Her bør det minnes om at informanten jobber som spesialpedagog. Ved å gi disse spesiell oppfølging håper de å kunne forebygge at elevenes vansker skal utvikle seg og bli mer alvorlige. På spørsmål om i hvilken grad det er forsøkt å gjøre gruppene like når det gjelder lese- og skriveferdigheter svarer hun i stor grad (her menes den enkelte gruppe). Informanten sier i denne sammenheng at det blir et spørsmål om elevene opplever det som stigmatisering eller hjelp. På dette trinnet mener hun at de helt klart opplever det som en hjelp. Dette begrunnes videre med at det er viktig at elevene opplever mestring, at opplæringen treffer den enkelte elev, noe en i større grad er i stand til ved hjelp av en slik organisering. Det blir likevel sagt at en ikke kan se bort fra at det også er andre organiseringsformer som kan være gode. Det er ingen fasit.

Som en begrunnelse for hvorfor de har organisert på denne måten trekker informanten fra Skole 2 frem at det er fordi de har en veldig sammensatt barnegruppe, og at de har flere som er tospråklige. Hun viser til at de har en gruppe som består av flest tospråklige som skal lære begreper samtidig som de skal få dem til å lære bokstavene. Denne gruppa går mye saktere frem enn resten av elevene. Når jeg ber den samme informanten om hvilke sterke sider lærerne på andretrinn opplever med denne måten å organisere på utdyper hun nærmere. Fordi de har delt i fire

grupper blir gruppene ganske små. Den største gruppa består av de sterkeste elevene. Fordelen med gruppene som har blitt på en fjorten, femten elever, sier hun, er at det er lett for læreren å se hver enkelt og gi undervisning på individuelt nivå. Likevel kommer det frem at forskjellene er store også innenfor hver gruppe. Hun nevner for eksempel at det er fint at de har noen som kan norsk på den svakeste gruppa, slik at de andre elevene har noen å strekke seg etter.

Nivådeling har mange negative assosiasjoner, og på skolene prøver en å unngå å bruke dette ordet. I opplæringsloven § 8.2 heter det at *”Til vanleg skal organisering ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør”* (KUF 1998). En grunn til at nivådeling ikke er et dekkende begrep i forhold til skolenes leseopplæring er at gruppene ikke er permanente. Elevene blir flyttet rundt på gruppene i forhold til hvor langt de er kommet i leseutviklingen.

Når leseferdighetene innad i hver gruppe er likere enn hva de hadde vært hvis en ikke hadde gjort et slik grep, kan en tenke seg at dette letter personalets jobb. Begge informantene sier også at organiseringsformen de har valgt gjør det lettere å tilpasse undervisningen til den enkelte. Informanten på skole 2 fremhever at forskjellene innad i en gruppe også er store. Dette ser hun imidlertid på som positivt fordi elevene da får noe å strekke seg etter. At også elevene på Skole 1 er ment å strekke seg utover det nivået de nå er på i leseutviklingen, kommer frem ved at de har valgt å kalle lesegruppene for *”leseutviklingssoner”*. Den nærmeste utviklingszone er et sentralt begrep hos Vygotsky, og er nyttig for å forstå hva personalet vil oppnå i leseopplæringen.

Som jeg var inne på i kapittel 5 omtales den nærmeste utviklingszone som atferd utenfor hva barnet kan klare på egen hånd, men innenfor rekkevidde med hjelp fra andre (Pressley 2002). Barn lærer hvordan de skal utføre oppgaver tilfredstillende innen deres nærmeste utviklingszone ved å samarbeide med mer kompetente andre som bidrar med hjelp når barnet trenger det. I skolene kan en altså si at mer kompetente elever og personalet skal bidra til å hjelpe elevene til å nå lenger i sin leseutvikling. For elever som møter store vanskeligheter med de oppgavene de møter

på vil undervisningen være mer detaljert enn for elever som raskt klarer oppgavene på egen hånd. Informanten på Skole 2 er for eksempel inne på at de har en gruppe med elever som går mye saktere frem enn de andre gruppene. Her kan vi tenke oss at elevene trenger mer detaljert undervisning. Dette er, som jeg har observert, også tilfellet for de lesesvake elevene i informanten på Skole 1s gruppe med lesesvake elever. Også for disse elevene er imidlertid målet at elevene etter hvert skal mestre de nødvendige leseferdighetene, slik at de kan utføre de aktuelle oppgavene på egen hånd.

Skolens organisering etter hva jeg har kalt nivådeling, kan altså sies å ha som mål å lette tilpasningen av leseopplæringen og gi større muligheter for at elevene skal kunne utvikle seg innenfor sin nærmeste utviklingszone. Organiseringen har dermed et utvilsomt positivt siktemål. Det kritiske spørsmålet som gjenstår å få svar på, er om denne typen organisering tjener til å minske de store variasjonene i leseferdigheter blant elevene, eller om de forblir på sitt "nivå".

7.3.4 Bortfallet av norsk som andrespråkplanen

I intervjuet stilte jeg spørsmål om i hvilken grad den måten de organiserer leseopplæringen på er et resultat av at norsk som andrespråkplanen ikke lenger er i bruk. På Skole 1 har de organisert leseopplæringen på denne måten siden informanten begynte der. Dette skjedde før Utdanningsetatens prosjekt bestemte at norsk som andrespråkplanen i en prosjektperiode ikke skulle brukes. Det har ikke vært noen forskjell i organiseringen etter at prosjektet ble igangsatt. Som hun sier: *"Vygotsky kom før Osloplanen"*.

Organiseringen av leseopplæringen på Skole 2, oppgis heller ikke å være et resultat av at norsk som andrespråkplanen for tiden ikke skal brukes. Informanten mener at de ikke har kunnet drevet på en annen måte. *"Det er vi lærerne som har hatt den undervisninga ellers likevel"*. Her har de tidligere hatt alle elevene inn på et stort rom, og så tatt ut lesegrupper og jobbet med dem inne på grupperom. Fordelen da var at det var flere voksne inne på det rommet hvor det har vært flest elever, og så jobbet

en voksen med en liten gruppe på fire til seks stykker. Når det gjelder mulighetene til å drive tilpasset opplæring i forhold til minoritetsspråklige elever sammenlignet med hvordan de tidligere har organisert leseopplæringen, kommer det frem at det er vanskelig å tilpasse opplæringen til alle. Til det er gruppen som skal ha ”spesiell” norskopplæring for stor. Det blir vanskeligere, sier hun, for gruppene blir større og de har ikke nok voksne.

Det er interessant å merke seg at begge informantene oppgir at bortfallet av norsk som andrespråkplanen ikke har hatt noen innvirkning på hvordan leseopplæringen er organisert. Denne oppgaven skrives som sagt i tilknytning til ”Osloprosjektet”, hvor en blant annet har til hensikt å kartlegge hvordan skolene forholder seg til Utdanningsetatens føringer i praksis. Norsk som andrespråkplanen ga føringer for innholdet i leseopplæringen, og også organiseringen av leseopplæringen ved at elevene ble tatt ut i egne norsk som andrespråkklasser. En slik organisering har skolene gått bort fra allerede før Utdanningsetatens prosjekt, og innholdet synes å være mer styrt av hvor langt elevene har kommet i sin leseutvikling. Det er vanskelig å bedømme om de undersøkte skolenes organisering av leseopplæringen presenterer en bedre løsning enn en organisering som tar utgangspunkt i at elevene som mottar særskilt norskopplæring skal følge norsk som andrespråkplanen. På de skolene jeg har observert har de minoritetsspråklige elevene som mottar særskilt norskopplæring bakgrunn fra en mengde forskjellige land og varierer i tillegg stort når det gjelder hvor langt de er kommet i leseutviklingen. Mellom ulike osloskoler vil variasjonen også være stor når det gjelder sammensetningen av elevgruppene. Øzerk (2005) påpeker at det er ”*Skolens og samfunnets oppgave [...] å bidra til at alle barn og borgere behersker norsk. Ulike barn trenger ulike tiltak og metoder for å nå det målet*” (s. 76). Skolenes økte frihet når det gjelder organiseringen av leseopplæringen for elever som mottar særskilt norskopplæring, kan slikt sett sies å være av det positive. Det som fungerer godt på en skole og i forhold til noen elever fungerer ikke nødvendigvis bra på en annen skole og i forhold til andre elever. Norsk som andrespråkplanen er således ikke i seg selv nok til å sikre at elevene som mottar særskilt norskopplæring mottar tilpasset opplæring.

Et hovedpoeng i denne oppgaven er at de samme opplæringsstrategiene og metodene som har vist seg effektive for enspråklige elever også har vist seg effektive for tospråklige elever, selv om visse justeringer kan være nødvendige. Jeg har vist til studier hvor minoritetsspråklige elever har oppnådd gode leseferdigheter på sitt andrespråk, selv om elevene har fulgt opplæringen som de andre følger. Dette kan muligens tas til inntekt for at de minoritetsspråklige elevene her møtte høyere krav og forventninger, noe som kan ha vært medvirkende til de gode prestasjonene. En slik tankegang synes å ligge bak Utdanningsetatens prosjekt. En konklusjon jeg tror er mer i tråd med studiene jeg har vist til er at de minoritetsspråklige elevene har møtt kvalitativt god leseopplæring, og at slik opplæring er en av de viktigste faktorene når det gjelder leseprestasjoner uavhengig av hvilket språk den foregår på og uavhengig om opplæringen foregår integrert med den ordinære opplæringen eller i egne grupper. Det er likevel viktig å merke seg at ikke alle elever begynner på skolen med de samme forutsetningene, være seg svake muntlige ferdigheter, svake koderelaterte ferdigheter eller begge deler. En kvalitativt god opplæring innebærer også å gi disse elevene et tilfredsstillende tilbud uavhengig av språkstatus.

8. Avslutning

8.1 Oppsummering

Jeg vil nå oppsummere resultatene og drøftingen knyttet til forskningsspørsmålene for å belyse hovedproblemstillingen: Hvordan tilrettelegges leseopplæringen på andretrinn i to osloskoler for elever som lærer å lese på et andrespråk.

Et gjennomgangstema i denne oppgaven er nødvendigheten av leseopplæring som vektlegger å lære bort avkodingsferdigheter også til minoritetsspråklige elever. I analysen av *innholdet i leseopplæringen* fant jeg at begge skolene vektlegger leseopplæring som kan fremme slike ferdigheter hos elevene. Jeg drøftet så uttalelser fra informantene som berørte bruken av lesetekster. Informanten på Skole 1 uttalte at analytiske bøker kan være vanskelig for minoritetsspråklige elever som har svake muntlige ferdigheter på norsk, fordi de kan være språklig krevende. På Skole 2 lager de egne lesetekster, hvor de prøver å bruke ord de har gått gjennom i løpet av uka for at elevene bedre skal forstå det de leser. Disse opplysningene antyder praktiske utfordringer personalet står overfor i leseopplæringen som berører hvordan en kan balansere opplæring som skal hjelpe elevene med å tilegne seg avkodingsferdigheter med opplæring som tar for seg meningsaspektet ved lesingen. Dette synes å være en særlig utfordring når det gjelder minoritetsspråklige elever som kan ha mangelfulle muntlige ferdigheter på sitt andrespråk, norsk.

Bruken av lesetekster står sentralt i skolenes arbeid med å balansere leseopplæringen, og jeg antydte at risikoen med å bruke for avanserte lesetekster avhenger av hvor påpasselig en er med å forklare vanskelige ord og begreper. Informanten på Skole 1 så det som en oppgave å alltid knytte mening til stoffet selv om fokuset var på avkoding, mens Skole 2 som sagt konstruerer egne lesetekster. Selv om dette gir et innblikk i skolenes praksis, har jeg ikke noe grunnlag for å gi en helhetlig vurdering av hvordan skolene klarer å integrere de ulike sider ved leseopplæring som har vist

seg å ha positiv effekt på elevenes lesing. Innholdet i skolenes leseopplæring kan gi interessante innblikk i praksis, men jeg understrekte at læreren har vist seg å være en viktigere faktor i forhold til elevenes læring. Til slutt så jeg på skolenes bruk av abc-bøker og drøftet dette i forhold til systematikken i leseopplæringen. Mens Skole 1 bruker forskjellige typer lesebøker og varierer bruken i forhold til elevenes leseferdigheter, har Skole 2 til nå ikke benyttet seg av abc-bøker, men lagd materiale selv. Begge informantene oppga at abc-bøker kan være lite tilpasset en mangfoldig elevgruppe, samtidig som de har valgt ulike måter å løse dette på. Selv om abc-bøker kan gjøre det enklere å skape systematikk, hevdet jeg at personalets kunnskap om lesing vil være avgjørende for å få til en tilpasset leseopplæring enten en benytter seg av abc-bok eller ikke.

I analysen av skolenes *kartlegging av minoritetsspråklige elevers leseferdigheter* fant jeg at hensikten med kartleggingen på begge skolene er å tilpasse leseopplæringen. Vurderingen av elevenes leseferdigheter har samtidig betydning for hvordan elevene blir plassert i lesegrupper som er delt inn på tvers av basisgruppene. På begge skolene foregår det en løpende vurdering av elevenes leseferdigheter, mens bare Skole 1 har benyttet seg av en lesetest for å se hvor langt elevene har kommet i leseutviklingen. Jeg har problematisert at det kun synes å bli gjort vurderinger på elevenes andrespråk, siden eventuelle leseferdigheter på morsmålet kan gi nyttig informasjon om elevenes leseutvikling. Når manglende kartlegging på morsmålet er en realitet, har jeg likevel pekt på at kartlegging kun på andrespråket kan være hensiktsmessig så lenge en er forsiktig med tolkningene. Jeg satt videre spørsmålstegn ved at Skole 2 ikke benytter seg av noen slags kartleggingsverktøy, siden det i andre undersøkelser er blitt pekt på at læreres egne vurderinger i mindre grad enn kartleggingsverktøy er i stand til å fange opp minoritetsspråklige elever i "risikozonen" for å utvikle mer alvorlige lesevansker. Dette kan frata minoritetsspråklige elever som møter vansker med lesingen muligheter for en mer tilpasset leseopplæring.

I analysen av *organiseringen av leseopplæringen* så vi at leseopplæringen på begge skolene hovedsakelig foregår på de minoritetsspråklige elevenes andrespråk. Den

eksisterende evidensen peker i retning av at tospråklig opplæring kan være mer effektivt enn opplæring som bare foregår på andrespråket. Jeg så likevel ikke noen grunn til at disse elevene nødvendigvis vil ende opp med svakere leseferdigheter på norsk enn elever som får tospråklig leseopplæring, så lenge de får en kvalitativt god leseopplæring. Kvaliteten på leseopplæringen blir ansett som viktigere enn språket den foregår på, og jeg har tidligere pekt på at den tilgjengelige litteraturen synes å støtte bruken av de samme opplæringsstrategiene og metodene som har vist seg effektive for enspråklige elever, selv om visse justeringer kan være nødvendige. Når de undersøkte skolene gir de minoritetsspråklige elevene leseopplæring på norsk fra starten av, så jeg det dermed som positivt at leseopplæringen vektlegger både avkodingsferdigheter og meningsaspektet ved lesing, og ikke utsetter opplæringen i ”phonics” til de minoritetsspråklige elevene har oppnådd et visst nivå av muntlige ferdigheter på sitt andrespråk, norsk.

Vi så videre at begge skolene har organisert elevene i lesegrupper på tvers av basisgruppene, delvis etter nivå. Dette gjør det enklere for personalet å tilpasse leseopplæringen til den enkelte elev, samtidig som det er ment å hjelpe elevene til å utvikle sine leseferdigheter innen den nærmeste utviklingszone. Jeg lot spørsmålet om denne organiseringen var egnet til å minske variasjonen i leseferdigheter mellom elevene eller om elevene blir værende på sitt ”nivå” bestå ubesvart.

Utdanningsetatens prosjekt, hvor norsk som andrespråkplanen i en prosjektperiode ikke skal brukes, var uten innvirkning på organiseringen av leseopplæringen ved de to undersøkte skolene. Skolene har allerede før prosjektet organisert leseopplæringen uavhengig av denne planen. Jeg antydte dermed at norsk som andrespråkplanen ikke i seg selv var egnet til å løse utfordringene skolene møter på i leseopplæringen for minoritetsspråklige elever. På grunn av store variasjoner i skolenes elevgrupper vil det nødvendigvis være slik at en organiseringsform ikke vil passe alle. Uavhengig av organiseringsform, hevdet jeg at kvalitativt god leseopplæring som hjelper elevene å tilegne seg de leseferdighetene jeg har pekt på som betydningsfulle i leseutviklingen på et andrespråk, vil være sentrale for at de minoritetsspråklige elevene skal bli bedre til å lese på norsk.

8.2 Avsluttende kommentarer

Ved å fokusere på grunnleggende ferdigheter involvert i leseprosessen har det vært mulig å få et mer nyansert bilde av de utfordringene minoritetsspråklige elever møter på når de skal lære å lese på sitt andrespråk, norsk. Ved å skille mellom koderelaterte ferdigheter og muntlige ferdigheter har vi sett at det å lære seg avkoding presenterer en flaskehals på veien mot å bli bedre lesere, på samme måte som det gjør for enspråklige elever. Det er ikke tvil om at svake muntlige ferdigheter på norsk gjør det vanskelig for en del elever å oppnå god leseforståelse, som etter hvert blir avgjørende for å klare seg også i de andre fagene. Den tidlige leseopplæringen presenterer likevel spesielle utfordringer hvor en del av grunnlaget for senere skolemestring blir lagt. Gode leseferdigheter er avgjørende når elevene etter hvert møter på faglig sett mer utfordrende tekster, fordi dette gjør at oppmerksomheten kan rettes mot å forstå innholdet istedenfor mot det lesetekniske.

I Oslo utgjør elever med minoritetsbakgrunn en stadig større del av det totale elevgrunnlaget. Dette medfører at stadig flere lærere må forholde seg til en elevgruppe som representerer spesielle utfordringer, samtidig som de på ingen måte kan sies å utgjøre en homogen gruppe. I denne situasjonen er det viktig at ny forskning gjøres tilgjengelig for lærere, slik at de kan møte best mulig forberedt. Mye av den forskningen jeg har presentert i denne oppgaven er del av en økende forskningsinnsats internasjonalt for å tette igjen de kunnskapshullene som eksisterer innen dette feltet, noe som gir grunn til optimisme. Veien fra teori og forskning til praksis kan imidlertid være problematisk, og en del av funnene kan være vanskelig å se den praktiske relevansen av.

Skolene jeg har undersøkt har på mange områder valgt ulike løsninger på hvordan leseopplæringen skal gjennomføres i forhold til minoritetsspråklige elever. Fordi elevgrunnlaget varierer på skolene er det vanskelig å se for seg en løsning som presenterer den beste fremgangsmåten. Det avgjørende synes å være den enkelte skole og det enkelte personalets evne til å se relevansen av ny kunnskap innen feltet og nyttiggjøre seg dette i forhold til sin elevgruppe. Leseopplæring som har som

siktemål å bedre de grunnleggende ferdighetene jeg har pekt på som sentrale når en leser på et andrespråk, synes å være av stor betydning uavhengig av skolenes vei mot dette målet.

Kildeliste

- Adams, M. J. (2001): Alphabetic anxiety and explicit, systematic phonics instruction: A cognitive science perspective. I S. B. Neumann & D. K. Dickinson (red): *Handbook of early literacy research* (pp. 66-80). New York: Guilford Press.
- American Educational Research Association (2004): English language learners: Boosting academic achievement. *Research Points*, 2, 1-4.
http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RP_Winter04.pdf (02.03.06)
- August, D. (2006): Developing literacy in second-language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. Executive summary.
http://www.cal.org/natl-lit-panel/reports/Executive_Summary.pdf (02.03.06)
- August, D. (2002): Literacy for English-language learners: Four key issues. Presented at the U.S. Department of Education's first-annual summit on english language acquisition. Washington , DC November 13, 2002.
<http://cal.org/acqlit/resources/Literacy-OELA-11-13-02.pdf> (02.03.06)
- August, D., Francis, D., Goldenberg, C. & Shanahan, T. (2005): Developing literacy in English-language learners: Key issues and promising practices
<http://ode.state.or.us/teachlearn/subjects/elarts/reading/literacy/ellpanel.pdf> (02.03.06)
- Bowey, J. A. (2005): Predicting individual differences in learning to read. I M. J. Snowling & C. Hulme (red): *The science of reading: A handbook* (pp. 155-172). Blackwell Publishing.
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Duke, N. K., Pressley, M. & Hilden, K. (2004): Difficulties with reading comprehension. I C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (red): *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501-520). New York: Guilford Press.
- Ehri, L. C. (2005): Development of sight word reading: Phases and findings. I M. J. Snowling & C. Hulme (red): *The science of reading: A handbook* (pp. 135-154). Blackwell Publishing.
- Ehri, L. C. (2005b): Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9, 167-188.
- Ehri, L. C. (2003): Systematic phonics instruction: Findings from the national reading panel.
http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publicationa/literacy/686807/nls_phonics_0303lehri.pdf (02.03.06)

-
- Engen, L. (2005): Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet: hvordan, hva og hvorfor. Om bruk og tolkning av "Kartleggingsprøven i lesing for 2. klasse". I S. Skjong (red): *GLSM: grunnlegjande lese- skrive- og matematikkopplæring* (pp. 215-229). Oslo: Samlaget.
- Engen, T. O. (2004): Tilpasset opplæring for majoritets- og minoritetsbarn under L97. I K. J. Solstad & T. O. Engen (red): *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (pp. 280-309). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foorman, B. F. & Torgesen, J. (2001): Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice, 16*, 203-212.
- Frost, J. (2003): *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Gerber, M. & Durgunoglu, A. Y. (2004): Reading risk and intervention for young English learners: Evidence from longitudinal intervention research. Introduction to special series. *Learning Disabilities Research & Practice, 19*, 199-201.
- Geva, E. & Yaghouh Zadeh, Z. (2006): Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading, 10*, 31-57.
- Gunderson, L. & Siegel, L. S. (2001): The evils of the use of IQ tests to define learning disabilities in first- and second-language learners. *The Reading Teacher, 55*, 48-55.
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Høigaard, A. (2002): Tilbake til gamlemåten? Tendenser i ti nye abc-er. *Norsklæraren, nr. 5/02*, 42-48.
- Kulbrandstad, L. I. (2003): *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KUF (1998): *Lov om opplæring for grunnskolen og den vidaregåande skolen* (Opplæringslova). Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leikin, M. Share, D. L. & Schwartz, M. (2005): Difficulties in L2 Hebrew reading in Russian-speaking second graders. *Reading and Writing, 18*, 455-472.
- Lesaux, N. K. & Siegel, L. S. (2003): The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology, 39*, 1005-1019.
- Limbos, M. M. & Geva, E. (2001): Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 136-251.

-
- Lipka, O., Siegel, L. S. & Vukovic, R. (2005): The literacy skills of english language learners in canada. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 39-49.
- Lødding, B. (2003): Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever fra 10. klasse til videregående opplæring. <http://english.nifustep.no/layout/set/print/content/download/1034/10579/file/skriftserie29-2003.pdf> (02.03.06)
- Mogstad, M. (2005): Fattigdom i Stor-Osloregionen. En empirisk analyse. Rapporter 2005/11. Statistisk sentralbyrå 2005. http://ssb.no/emner/00/02/30/rapp_200511.pdf (06.04.06)
- Monsrud, M. (2005): Lesevansker hos en minoritetsspråklig elev – vurdert i et dynamisk perspektiv. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, nr. 2/05, 15-18.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): Report of the national reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its omplications for reading instruction. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>. (02.03.06)
- Oslo-Speilet (2005): Levekårsvariasjoner mellom Oslos bydeler. *Oslo-Speilet*, nr. 2/05, 10-18.
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Pressley, M. (2002): *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Proctor, P. C., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005): Native spanish-speaking children reading in english: Toward a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D. & Seidenberg, M. S. (2001): How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest*, 2, 31-74.
- Reese, L., Goldenberg, C. & Saunders, W. (in press): Variations in reading achievement among Spanish-speaking children in different language programs: Explanations and confounds. *The Elementary School Journal*.
- Share, D. L. (2004): Ortographic learning at a glance: On the time course and developmental onset of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87, 267-298.
- Slavin, R. E. & Cheung, A. (2005): A synthesis of research on language of reading instruction for english language learners. *Review of Educational Research*, 75, 247-284.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2005): Teaching children to read: What do we know about how to do it? I M. J. Snowling & C. Hulme (red): *The science of reading: A handbook* (pp. 501-520). Blackwell Publishing.

-
- Snowling, M. J. & Hulme, C. [red] (2005): *The science of reading: A handbook*. Blackwell Publishing.
- Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002): Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.
- Stuart, M. (2004): Getting ready for reading: A follow-up study of inner city second language learners at the end of Key Stage 1. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 15-36.
- Stuart, M. (1999): Getting ready for reading: Early phoneme awareness and phonics teaching improves reading and spelling in inner-city second language learners. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 587-605.
- Torgesen, J. K. (2005): Recent discoveries on remedial interventions for children with dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (red): *The science of reading: A handbook* (pp. 521-537). Blackwell Publishing.
- UFD (2005): Norskfaget i det fleirkulturelle samfunnet. Delrapport.
http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/andresprakplanar_i_norsk_delrapport.pdf (02.03.06)
- UFD (2003): *Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004-2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsetaten (2004): *Prosjekt: Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk: Likeverdig opplæring i praksis*. Oslo: Utdanningsetaten.
- Vaughn, S., Mathes, P. G., Linan-Thompson, S. & Francis, D. J. (2005): Teaching english language learners at risk for reading disabilities to read: Putting research into practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 58-67.
- Vedeler, L. (2000): *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vellutino, F. R. & Fletcher, J. M. (2005): Developmental dyslexia. I M. J. Snowling & C. Hulme (red): *The science of reading: A handbook* (pp. 362-378). Blackwell Publishing.
- Vygotsky, L. S. (1999[1978]): Interaksjon mellom læring og utvikling (oversatt av B. Christensen). I E. L. Dale (red): *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster*. Ad Notam Gyldendal.
- Wagner, R. K., Francis, D. J. & Morris, R. D. (2005): Identifying english language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 6-15.

- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2005): Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.
- Øzerk, K. Z. (2005): Ta vare på det tospråklige potensialet. *Utdanning*, nr. 26/05, 74-78.
- Øzerk, K. Z. (2003): *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetstospråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag
- Aasen, J. & Mønness, E. (2005): *Elever fra språklige minoriteter i grunn- og videregående skole – en studie av ressursituasjonen i norsk-som-andrespråkundervisningen*. Høgskolen i Hedmark. Oppdragsrapport nr. 3 – 2005.

Vedlegg

Intervjuguide

Spørsmål knyttet til organisering:

1. Kan du beskrive kort hvordan dere har organisert lese- og skriveopplæringen?
2. Kan du si noen hovedgrunner til hvorfor dere har organisert opplæringen på denne måten?

Jeg vil nå stille noen spørsmål hvor jeg ber deg gradere svarene fra i ingen grad til i stor grad. Hvis noen av svarene er vanskelig å gradere, si gjerne noe om hvorfor.

3. I hvilken grad er gruppeinndelingen noe som gjøres for å tilpasse opplæringen?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

4. I hvilken grad er det forsøkt å gjøre gruppene like når det gjelder lese- og skriveferdigheter?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

5. I hvilken grad er det forsøkt å gjøre gruppene like når det gjelder muntlige ferdigheter i norsk?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

6. Hvilke sterke sider opplever lærerne på 2. trinn at denne måten å organisere elevene på har?
7. Hvilke svake sider opplever lærerne på 2.trinn at denne måten å organisere elevene på har?
8. Organiserer dere lese- og skriveopplæringen annerledes nå enn tidligere?
9. Hvordan er mulighetene til å drive tilpasset lese- og skriveopplæring i forhold til minoritetsspråklige sammenlignet med tidligere?
10. I hvilken grad er denne måten å organisere opplæringen på et resultat av at norsk som andrespråksplanen ikke brukes lenger?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

Spørsmål knyttet til kartlegging:

1. Kan du beskrive hvordan dere kartlegger de minoritetsspråklige elevenes lese- og skriveferdigheter?
2. Når kartlegger dere de minoritetsspråklige elevene?
3. Hva er hensikten med kartleggingen?

Når de minoritetsspråklige elevene deles i grupper:

4. I hvilken grad legges det vekt på lese- og skriveferdigheter?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

5. I hvilken grad legges det vekt på muntlige ferdigheter på norsk?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

6. Andre ting det legges vekt på?

Jeg vil nå stille et spørsmål som bruker begrepet avkodingsferdigheter. Med det mener jeg innsikt i sammenhengen mellom bokstaver og språklyder, og å lese ord raskt og nøyaktig.

7. Når de minoritetsspråklige elevene kartlegges; i hvilken grad erfarer dere at det er en sammenheng mellom elevenes muntlige ferdigheter i norsk og deres avkodingsferdigheter?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

8. I hvilken grad har dere kjennskap til lese- og skriveferdighetene de minoritetsspråklige har på sitt morsmål?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

9. I hvilken grad brukes kunnskapen om deres lese- og skriveferdigheter når elevene lærer å lese og skrive på norsk?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

Spørsmål knyttet til innholdet i lese- og skriveopplæringen:

1. Lærer alle elevene å lese og å skrive på norsk fra starten av?
2. I hvor stor grad baserer dere lese- og skriveopplæringen på abc-bøker?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

3. Hva slags abc-bøker bruker dere i opplæringen?

I følge leseforsker Lise Iversen Kulbrandstad, er det tradisjonelt sett vanlig å sortere leseopplæringsmetodene i to hovedgrupper: syntetiske og analytiske;

4. I hvilken grad er leseopplæringen basert på en syntetisk metode – hvor en begynner med de minste elementene i skriftspråket – bokstaver eller stavelser?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

5. I hvilken grad er leseopplæringen basert på en analytisk metode – hvor en tar utgangspunkt i en meningsbærende del av skriftspråket – ord, setninger eller tekster?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

6. Er det noen forskjeller i lese- og skriveopplæringen for minoritetsspråklige og majoritetsspråklige i lesegruppene?

Når dere jobber med lesing og skriving:

7. I hvilken grad vektlegges det å jobbe med avkodingsferdigheter?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

8. I hvilken grad vektlegges det å lese med forståelse?

Ingen grad	Liten grad	Noen grad	Stor grad

9. Vektlegges det å jobbe med avkodingsferdigheter i samme grad for minoritetsspråklige som for majoritetsspråklige?

10. Vektlegges det å lese med forståelse i samme grad for minoritetsspråklige som for majoritetsspråklige?