

Andrespråklig leseforståelse

I hvilken grad kan talespråklige ferdigheter og leseforståelse i førstespråket bidra til bedre andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige barn og unge?

Ragna. M. Skari



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2008

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk:

TITTEL:

ANDRESPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE.

I hvilken grad kan talespråklige ferdigheter og leseforståelse i førstespråket bidra til bedre andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige barn og unge?

AV:

Ragna M. Skari.

EKSAMEN:

PED 4190:

Masteroppgave i pedagogisk - psykologisk rådgivning,

SEMESTER:

Høst 2008.

STIKKORD:

- Andrespråklig leseforståelse
- Overføring
- leseforståelse i førstespråket
- Ordforråd

Problemstilling:

Utgangspunktet for denne oppgaven er at det både nasjonalt og internasjonalt er dokumentert at minoritetsspråklige elever har dårligere skolefaglige prestasjoner og leseforståelse enn majoritetsspråklige elever (Bakken, 2007). Denne forskjellen er særlig uttalt i Norge (Hvistendahl og Roe, 2004; Wagner, 2004)). Årsakene til denne utviklingen kan være mange, men fokuset i denne oppgaven har vært på overføring som bidrag til økt andrespråklig leseforståelse. I den forbindelse har jeg spesielt valgt å se på sammenhenger mellom: ordforråd i førstespråket og andrespråket, ordforråd i førstespråket og andrespråklig leseforståelse, og førstespråklig og andrespråklig leseforståelse. Studier av ordforråd er tatt med fordi det blant enspråklige barn er dokumentert en forbindelse mellom ordforråd og senere leseforståelse (Aukrust, 2006). Det vil dermed være naturlig å tenke seg at ordforråd i førstespråket også kan ha betydning for utviklingen av andrespråklig leseforståelse.

Metode:

Denne oppgaven er en litteraturstudie. Valg av relevant litteratur har i stor grad blitt gjort med utgangspunkt i studier som har sett på sammenhenger mellom første og andrespråket på områder relatert til ordforråd og andrespråklig leseforståelse. Oppgaven baserer seg hovedsakelig på bruk av primærkilder i form av forskningsrapporter, fagbøker og enkelte artikler. Det er også brukt noe sekundærlitteratur. De fleste studiene er basert på amerikansk forskning, men det er også noen europeiske og en norsk studie representert. At hovedtyngden av studier er gjort i USA gjør at studiene stort sett omhandler minoritetsspråklige barn og unge med førstespråk (spansk) og andrespråk (engelsk). Dette er språk som er mer like hverandre enn det som ofte er tilfelle for minoritetsspråklige barn og unge i Norge. Dette har betydning for muligheten til å generalisere funnene til norske forhold.

Teorigrunnlag:

Diskusjonene rundt overføring dreier seg i stor grad om hvorvidt overføring skyldes en generell underliggende faktor eller en språkspesifikk faktor. I den forbindelse har Cummins

gjennom sin gjensidige avhengighetshypotese og terskelhypotese vært et spesielt viktig teoretisk utgangspunkt. Men Cummins modeller tar ikke hensyn til betydningen av strukturelle forskjeller for overføring. Oppgaven inneholder derfor også en beskrivelse av kontrastiv analyse.

Cummins har også vært opptatt av skolekontekstens betydning for overføring, og da særlig hva slags undervisning minoritetsspråklige barn mottar. Dette har også vært et element av betydning i denne oppgaven, spesielt siden type undervisning sier noe om barnas kompetanse i første og andrespråket. Oppgaven ser imidlertid ikke på effekten av de ulike undervisningsmodellene som presenteres.

Konklusjon:

Det alle disse studiene har til felles er at de finner en sammenheng mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse. Når det gjelder hvordan forbindelsen mellom første og andrespråket kan være oppbygd, er det på bakgrunn av disse studiene ikke mulig å trekke noen konklusjoner. Resultatene fra studiene antyder imidlertid at forbindelsen kan være av metakognitiv karakter. For å bekrefte dette trenges det imidlertid ny forskning på området.

Forord:

Mange erfaringer rikere, sitter jeg nå og skriver de siste ettertenksomme ord i forbindelse med denne masteroppgaven. Helt fra begynnelsen av masterstudiet så jeg frem til å skulle få fordype meg i et tema. Erfaringen er likevel at kunnskapsmengden er så ufattelig stor, at å ”dykke” helt til bunns, er nesten umulig. Det har vært en utrolig lærerik prosess, med mange opp- og nedturer. I den forbindelse må jeg få rette en spesiell takk til Veslemøy Rydland som har vært en flott støtte i arbeidet med oppgaven. Når jeg kom motløs til veiledning, har jeg gått derfra med et mål i sikte og en tro på at jeg skulle klare det. Tusen takk for dine gode faglige råd, tålmodighet, og tid!

Videre vil jeg få takke min samboer Yngve for all støtte og tålmodighet etter mange lange år som student. Jeg må også nevne guttene mine, Vegard og Simen, som har gitt meg mye ekstra glede og inspirasjon i hverdagen.

Ragna

Blindern, 10.10.2008

Innhold:

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK:	2
FORORD:	5
INNHold:	6
1. INNLEDNING:	9
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA:.....	9
1.2 AVGRENSNING:	10
1.2.1 <i>Leseforståelse:</i>	10
1.2.2 <i>Språkkompetanse og talespråklige ferdigheter:</i>	11
1.2.3 <i>Relevante begreper knyttet til tospråklighet:</i>	11
1.2.4 <i>Ulike undervisningsmodeller:</i>	12
1.2.5 <i>Overføring:</i>	14
1.3 PROBLEMSTILLING:	16
1.4 METAKOGNITIVE ASPEKTER RELATERT TIL BARNES SPRÅKUTVIKLING:.....	17
1.5 VIKTIGHETEN AV OVERFØRING :.....	18
1.6 METODISKE BETRAKTNINGER:	20
1.7 OPPGAVENS STRUKTUR:	22
2. LESEFORSTÅELSE:	23
2.1 LESEFORSTÅELSE KREVER INTERAKSJON MELLOM LESER OG TEKST:	23
2.1.1 <i>Leseforståelse og sosiokulturell kontekst:</i>	24
2.2 UTVIKLING AV LESEFORSTÅELSE:	25
2.3 SÆREGNE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE ANDRESPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE:	26
3. ORDFORRÅD:	28

3.1	KATEGORISERING AV ORDFORRÅD:.....	28
3.2	ORDFORRÅDETS BETYDNING FOR LESEFORSTÅELSE:.....	29
3.3	UTVIKLING AV ORDFORRÅD:	30
3.3.1	<i>Minoritetsspråklige barns utvikling av ordforråd på andrespråket:</i>	<i>32</i>
4.	TEORIGRUNNLAG FOR STUDIET AV OVERFØRING:	34
4.1	KONTRASTIV ANALYSE:	35
4.1.1	<i>Sammenligning av språkstrukturer:.....</i>	<i>35</i>
4.1.2	<i>Moderne forståelse av kontrastiv analyse:</i>	<i>37</i>
4.1.3	<i>Kontrastiv analyse og Cummins modeller:.....</i>	<i>38</i>
4.2	CUMMINS` MODELLER KNYTTET TIL SAMMENHENGER MELLOM SPRÅK:.....	38
4.2.1	<i>Diskusjonen rundt tospråklig undervisning som bakgrunn for utviklingen av Cummins` modeller:</i>	<i>39</i>
4.2.2	<i>Den gjensidige avhengighetshypotesen:</i>	<i>41</i>
	Et felles underliggende fundament som basis for overføring:	41
	Kommunikative og akademiske språkferdigheter:.....	42
	Andre synspunkter på akademiske språkferdigheter og språkkompetanse:	43
4.2.3	<i>Terskelhypotesen:</i>	<i>45</i>
	Kritikk av den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelhypotesen:	46
	Kritikk av Cummins modeller som et teoretisk utgangspunkt for forståelse av overføring:.....	48
5.	EMPIRISKE FUNN I FORBINDELSE MED OVERFØRING:.....	50
5.1	SAMMENHENGER MELLOM ORDFORRÅD I FØRSTESPRÅKET OG ORDFORRÅD I ANDRESPRÅKET:50	
5.1.1	<i>Presentasjon av studiene:</i>	<i>51</i>
5.1.2	<i>Oppsummering:</i>	<i>55</i>
5.2	SAMMENHENGER MELLOM TALESPRÅKLIGE FERDIGHETER I FØRSTESPRÅKET OG ANDRESPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE.....	56

5.2.1	<i>Presentasjon av studiene:</i>	57
5.2.2	<i>Oppsummering:</i>	61
5.3	SAMMENHENGER MELLOM LESEFORSTÅELSE I FØRSTESPRÅKET OG ANDRESPRÅKLIG LESEFORSTÅELSE: 62	
5.3.1	<i>Presentasjon av studiene</i>	63
5.3.2	<i>Oppsummering</i>	69
6.	AVSLUTTNING:	73
	KILDELISTE	77
	VEDLEGG	88

1. Innledning:

1.1 Begrunnelse for valg av tema:

Kunnskap er en viktig ressurs som det satses stort på i dagens samfunn. Det illustreres blant annet ved de ulike reformene som har blitt gjennomført i skole og barnehage de siste 10- 15 årene. I dette kunnskapssamfunnet foregår en stadig større del av læringen gjennom å lese ulike tekster. Å utvikle leseforståelse er derfor en viktig forutsetning for å kunne tilegne seg kunnskap i skolen og samfunnet generelt.

Å utvikle leseforståelse har vist seg å være en særlig krevende del av leseprosessen. (Bråten, 2007). For barn og unge som ikke mestrer dette, er det spesielt vanskelig å følge de stadig økende krav som er knyttet til leseforståelse og skolefaglige resultater opp gjennom skoleforløpet. Samtidig møter skolene nye utfordringer når det gjelder minoritetsspråklige barn og deres andrespråklige leseforståelse. Utfordringene knyttet til utviklingen av andrespråklig leseforståelse for denne gruppen viser seg blant annet ved at minoritetsspråklige barn i norsk skole har lavere skolefaglige prestasjoner enn majoritetsspråklige barn, og at disse forskjellene har økt det siste tiåret (Bakken, 2003; Hvistendahl og Roe, 2004). Denne forskjellen finnes til tross for at minoritetsspråklige barn og unge ser ut til å være like motiverte, jobber mer med lekser, har et større forventningspress hjemmefra, og i større grad enn majoritetsspråklige barn og unge har planer om å ta en lengre utdanning (Bakken, 2003).

Forskning peker på at problemene kan være knyttet til utfordringer ved språksituasjonen, som for eksempel forståelse av tekst. Videre ser det ut til å være stor grad av stabilitet fra tidlige til sene utviklingsnivåer når det gjelder det enkelte barns leseferdigheter (Aukrust, 2006). Med bakgrunn i denne forbindelsen er også barns ordforråd en viktig komponent for senere leseforståelse.

Denne oppgaven vil fokusere på hvordan minoritetsspråklige barn og unges kunnskaper i førstespråket på områder som ordforråd og leseforståelse, kan påvirke utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Dette er i litteraturen omtalt som overføring.

1.2 Avgrensning:

I litteraturen som omhandler tospråklighet, brukes det en del begreper som kan være nyttige å avklare. Jeg begynner med å si litt om leseforståelse. Videre vil jeg omtale begrepene språkkompetanse og talespråklige ferdigheter, før jeg går inn på en del begreper relatert til tospråklighet. Deretter vil jeg komme inn på relevansen av ulike undervisningsmodeller, før jeg forsøker å avklare hva overføring er. Til slutt vil jeg ta for meg betydningen av metakognitive og metalingvistiske aspekter knyttet til barns språkutvikling. Disse begrepene er relevante i forbindelse med å forstå tankegangen rundt overføring generelt og i denne oppgaven spesielt.

1.2.1 Leseforståelse:

Leseforståelse kan defineres som ”..å utvinne og skape mening ved å gjennomføre og samhandle med skrevet tekst” (Bråten, 2007). Dette er en prosess hvor det på den ene siden dreier seg om å skape mening ut fra teksten, det vil si å forsøke å forstå hva forfatteren har ønsket å meddele leseren gjennom teksten. Samtidig dreier leseforståelse seg om at leseren selv må skape mening. Denne meningen går ut over den som bokstavelig er å finne i teksten, og er blant annet avhengig av en rekke ulike forhold ved leseren som gjør at hans eller hennes forståelse av teksten blir unik. Eksempler på slike forhold er bakgrunnskunnskap, ordforråd, kognitive ferdigheter, motivasjon med mer (Bråten, 2007).

Leseforståelse kan imidlertid ikke forstås som en isolert enhet. Den påvirkes av mange forhold. Blant annet er utviklingen av gode avkodingsferdigheter av stor betydning. Når denne oppgaven likevel har avgrenset seg fra å gå i detalj på hvordan den tekniske avkodingen påvirker leseforståelsen, er det med utgangspunkt i at det ville bli for omfattende å komme inn på her. Denne oppgavens fokus er på den meningsskapende siden ved leseforståelse. Å finne de avkodede ordenes rette mening er en prosess som krever bruk av avanserte metakognitive og metalingvistiske ferdigheter. Hvorvidt disse ressursene kan utnyttes som grunnlag for overføring av kunnskap fra første til andrespråket vil være et tema som er viktig å belyse.

1.2.2 Språkkompetanse og talespråklige ferdigheter:

I språkpedagogisk litteratur er det vanlig å sette et overordnet skille mellom muntlig og skriftlig språkkompetanse. Muntlig kompetanse omfatter å lytte og å snakke, mens skriftlig kompetanse innebærer å lese og skrive. Knyttet til disse kategoriene brukes samtidig et skille mellom reseptive og produktive ferdigheter. Reseptive ferdigheter omfatter å lytte og å lese, mens å snakke og å skrive regnes som produktive ferdigheter (August og Shanahan, 2006; Engen og Kulbrandstad, 2005). Gjennom studier av enspråklige barn er det dokumentert at det finnes en forbindelse mellom muntlige ferdigheter og leseforståelse (Geva og Genesee, 2006).

I denne oppgaven vil talespråklige ferdigheter bli brukt som overordnet begrep for å referere til den muntlige delen av språkkompetansen. Å utvikle gode talespråklige ferdigheter er spesielt viktig for minoritetsspråklige barn, slik at de i fremtiden kan få suksess på områder som er knyttet til å lære av å lese. Å utvikle talespråklige ferdigheter innebærer å tilegne seg nye ord, ha kontroll over grammatikk, utvikle forståelse av semantikk, samt lære hvordan språket skal brukes i interaksjon med andre (Saunders og O'Brien, 2006).

Jeg har valgt å fokusere på ordforråd som et eksempel på talespråklige ferdigheter. Dette valget ble tatt på bakgrunn av at det finnes en del forskning på hvordan ordforrådet er forbundet med leseforståelse. Ordforrådet ser ut til å bestå av ulike nivåer, der det å bruke avanserte ord anses å være mer kognitivt krevende enn å bruke dagligdagse ord. Denne forskjellen er viktig i denne oppgaven, da slike forskjeller i ordforrådet kan være av betydning for overføring av ordforråd fra første til andrespråket.

1.2.3 Relevante begreper knyttet til tospråklighet:

Denne oppgaven omhandler i all hovedsak minoritetsspråklige barn og unge. Mens majoritetsspråklige barn har samfunnets språk som førstespråk, vil det å være minoritetsspråklig innebære å være to - eller flerspråklig med et førstespråk som ikke er majoritetsspråk i samfunnet (Lyngstøl, 2003). Det er vanlig å dele minoritetsspråk inn i 3 kategorier ut fra minoritetsgruppenes status: urfolkspråk (samisk), språk i andre nasjonale minoritetsgrupper (finsk/ kvensk, romani, og romanes), og språk i innvandrete minoriteter

(eks: tyrkisk, bosnisk- kroatisk – serbisk, urdu m.fl.) (Engen og Kulbrandstad, 2005). Studier som omhandler overføring og leseforståelse omhandler stort sett minoritetsspråklige elever med innvandrerbakgrunn. Slik vil også begrepet minoritetsspråklige barn og unge bli forstått her.

Andre begreper som brukes mye i denne oppgaven og i litteraturen generelt er ”førstespråk” og ”andrespråk”. Førstespråk er en annen betegnelse på morsmål, og referer til det språket som er lært hjemme. Andrespråket er det språket barnet lærer etter at det allerede har tilegnet seg en viss grad av kompetanse i førstespråket. Andrespråket er ofte synonymt med majoritetsspråket og brukes vanligvis i undervisningen.

Minoritetsspråklige barn er gjerne tospråklige. Tospråklighet er et relativt begrep som rommer mange ulike grader av kunnskap om språk og ulike typer språk. Begrepet innebærer å kunne bruke eller gjøre seg forstått på flere enn ett språk, uavhengig av grad av kompetanse (Snow, 1993). Å beherske begge språk like godt, er derimot en sjeldenhet (García, 2000). Det er derimot mer vanlig å se et språkskifte hos minoritetsspråklige barn, hvor de istedenfor å bruke begge språkene, etter hvert erstatter førstespråket med andrespråket (Wong- Fillmore, 1991). Dette språkskiftet kan blant annet skyldes at minoritetsspråklige barn i de fleste industrialiserte land lærer å lese og skrive på majoritetsspråket (Aarts og Verhoeven, 1999). I Norge har språklige minoriteter med innvandrerbakgrunn ikke lovfestede rettigheter når det gjelder å få undervisning i og på førstespråket. I tillegg er språkene ofte svært forskjellige fra norsk. Dette er faktorer som kan ha betydning for utviklingen av deres andrespråklige leseforståelse

1.2.4 Ulike undervisningsmodeller:

Denne litteraturstudien ser ikke på effekten av ulike undervisningsmodeller gjennom å sammenligne dem, det ville være en helt ny oppgave i seg selv. Hva slags undervisning minoritetsspråklige barn møter i skolesystemet er imidlertid relevant for hvorvidt overføring i det hele tatt kan foregå (Francis, Lesaux og August, 2006). Undervisningsmodellene er også viktige i forhold til at de sier noe om hva slags kunnskaper subjektene i studiene har hatt i første og andrespråket.

Det er særlig tre modeller som brukes mye i undervisningen av minoritetsspråklige barn. Den første er såkalte ”sterke tospråklige modeller”. De kjennetegnes ved å ha som mål at elevene skal bli funksjonelt tospråklige og tokulturelle. Derfor brukes både minoritets- og majoritetsspråket i undervisningen over en lengre periode. I de ”svake tospråklige modellene” brukes førstespråket som et hjelpemiddel i undervisningen i en overgangsfase, deretter gis all undervisning på andrespråket. Slike modeller retter seg utelukkende mot minoritetsspråklige barn. Her får barna i begynnelsen undervisning i morsmålet i form av grunnleggende lese og skriveopplæring. Noen ganger gis det også fagopplæring på morsmålet. Det vanligste er at tiltaket varer relativt kort tid (1 – 2 år), men noen ganger kan tiltaket være mer omfattende og vare ut barneskolen. Skolens målsetting er imidlertid å overføre barna til vanlige klasser så fort som mulig. I den siste modellen, som kalles ”enspråklige modeller”, er undervisningen hovedsakelig basert på andrespråket. Elevene følger en egen læreplan, og har lærere med utdanning i forhold til andrespråkopplæring, men de har som regel ikke kompetanse i barnas førstespråk. Tiltaket er vanligvis midlertidig, og forutsetter at elevene overføres til ordinær undervisning når de er flinke nok i andrespråket (Bakken, 2007).

Internasjonal forskning viser at det er vanskelig å entydig fremheve hvilke modeller som best støtter minoritetsspråklige elevers språklige og faglige utvikling. Ut fra den forskningen som foreligger konkluderte imidlertid August og Hakuta (1997, referert i Bakken, 2007) med at det er mye som tyder på at tospråklige opplæringsmodeller gir denne elevgruppen størst fordeler.

Norge er blant de landene som har funnet den største forskjellen mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige barns leseforståelse (Hvistendahl og Roe, 2004; Wagner, 2004). I den forbindelse er det viktig å se på hva slags undervisning minoritetsspråklige barn i Norge møter. Norske myndigheter støtter synet på at det enkelte barn bør få undervisning på sitt førstespråk, men realiteten i norske skoler er ofte annerledes (Hvenekilde, 1998; Sand, 1997). Allerede i 1990 fant Bjørkavåg (referert i Hvenekilde, 1998) i en studie av skoler i Oslo at hele 62 % av 1 klassingene fikk undervisning knyttet til senere leseforståelse basert på andrespråket. Av denne gruppen var det 66.8 % som fikk undervisningen sammen med elever som hadde norsk som førstespråk. Leseopplæringen for de minoritetsspråklige barna foregikk derfor ofte i en subtraktiv språksituasjon, noe som førte til at mange gradvis gikk over til å bruke andrespråket som førstespråk. Selv om dette er en noe gammel studie, er det

sannsynlig at undervisningstilbudet minoritetsspråklige barn mottar nå ikke er særlig annerledes. Noe som taler for dette er at tilbudet om morsmålsopplæring ble strekt redusert i Oslo- skolene på 1990 tallet (Bakken, 2007),

Hvenekilde (1998) peker på at variasjonene ser ut til å være store fra skole til skole når det gjelder hvilken type undervisning de minoritetsspråklige barna mottar. Sand (1997) viser til at i skoleåret 2000 / 2001 fikk ca. halvparten av alle minoritetsspråklige barn i Norge undervisning på førstespråket. Det er særlig svake tospråklige modeller som dominerer undervisningen. Morsmålundervisningen for innvandregruppene i Norge dreier seg hovedsakelig om å gi den første lese og skriveopplæringen på morsmålet til elever med begrensede norskerferdigheter (normalt 4 første skoleår). I tillegg kan tospråklig fagundervisning gis til elever med tilstrekkelig utbytte av å få undervisning på norsk (morsmål for språklige minoriteter) (Engen og Kulbrandstad, 2005).

På bakgrunn av en slik beskrivelse av undervisningstilbudet, kan det være lett å konkludere med at en endring av undervisningspraksis er det som skal til. Men å ta i bruk førstespråket i undervisningen garanterer ikke i seg selv suksess. Bakken (2007) antyder at det er viktig å se situasjonen i et helhetsperspektiv hvor språklige faktorer inngår som en viktig del, men hvor lærerens kompetanse også ser ut til å være av betydning for å sikre minoritetslevene utbytte av undervisningen i den norske skole. Indirekte kan lærerens kunnskaper om overføring være viktig for å bidra til at minoritetsspråklige barn i Norge får en bedre tilpasset undervisning.

1.2.5 Overføring:

Enkelt forklart innebærer overføring bruk av tidligere språklig kunnskap i en kontekst av andrespråkinnlæring. Det er svært omdiskutert hva tidligere språklig kunnskap egentlig innebærer, men mye av forskningen rundt overføring har dreid seg om førstespråkets rolle i andrespråksinnlæringen (Gass, 1988).

Når vi hører noen snakke et språk som er annerledes enn førstespråket, observerer vi en type overføring som det tidlig var mye fokus på, nemlig uttale. Senere bruk av begrepet har variert meget. Kellermann og Sharwood – Smith (1986, referert i Ellis, 1995) foreslo som en

følge av den varierende begrepsbruken å erstatte ”transfer” med ”cross - linguistic influence.” De ønsket et overordnet, teorinøytralt begrep som dekket nærliggende og overlappende begreper, og hvor det ble tatt høyde for at andre språk enn førstespråket kunne påvirke andrespråkstilegnelse. Selv om ”transfer” som begrep lett kan misoppfattes som en enkel, enveis prosess, er begrepet fortsatt i bruk. Men begrepet innebærer nå de fleste av anmerkningene som blant annet Kellermann og Sharwood - Smith kom med.

Odlin (1989) har, som et bidrag til forståelsen av overføring, foreslått følgende definisjon:

” Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (Odlin, 1989, s 27).

Dette kan kritiseres for å være en vag definisjon, men samtidig gir den rom for den kompleksitet som overføring mellom språk har vist seg å innebære. Et eksempel på dette er hvordan overføring kan dreie seg om minoritetsspråklige barn og unges evne til å gjøre seg forstått på andrespråket. Her er det altså snakk om en form for talespråklige ferdigheter. Men overføring er vel så relevant sett i forhold til hvordan minoritetsspråklige barn eller andre klarer å forstå andrespråket. Dette referer til et kognitivt aspekt ved overføring, som har blitt sentralt i moderne forståelse av begrepet (Ellis, 1995; Odlin, 1989), og García (2003) viser blant annet til at overføring må omfatte kunnskaper og strategier.

Diskusjonen rundt overføring har etter hvert dreid seg om hvorvidt andrespråklig leseforståelse er knyttet til leseforståelse i førstespråket gjennom en generell underliggende faktor av metakognitiv karakter, eller om språkspesifikke faktorer relatert til likheter og ulikheter ved språkenes struktur, har betydning (Schoonen, Hulstijn og Bossers, 1998). En definisjon bør derfor også favne disse aspektene ved overføring. En nyere definisjon, som fortsatt er bred men likevel mer spesifikk enn den Odlin (1989) fremmet, kommer fra Genesee et.al. (2006):

”...*transfer* is used to describe cross-language relationships found in structures that belong exclusively to the linguistic domain (e.g., phonology), as well as skills that involve cognitive and language abilities (e.g., reading comprehension)”. (Genesee et.al., 2006, s. 157).

Her blir det kognitive aspektet trukket frem sammen med språkspesifikke faktorer, noe som representerer hvor diskusjonen rundt overføring befinner seg i dag. I oppgaven vil denne

siste definisjonen bli lagt til grunn da den fokuserer både på talespråklige ferdigheter og leseforståelse

1.3 Problemstilling:

Det er bred enighet om at overføring kan bidra til læringen av et andrespråk (Francis, 2000; García, 2003). Hvordan denne overføringen foregår, er det imidlertid lite kunnskap om (Bakken, 2007). Målet for denne oppgaven er å forsøke å gi svar på hvordan ulike sider ved minoritetsspråklige elevers språkkompetanse i førstespråket kan bidra til å lette innlæringen av kognitivt krevende sider ved andrespråket generelt, og andrespråklig leseforståelse spesielt. Da dette er et spørsmål som favner et vidt og komplisert felt, har jeg valg å snevre oppgaven inn ved hjelp av tre delproblemstillinger:

- 1) *Hvilke sammenhenger er funnet mellom ordforrådet i førstespråket og ordforrådet i andrespråket hos minoritetsspråklige barn og unge?*
- 2) *Hvilke sammenhenger er funnet mellom ordforrådet i førstespråket og andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige barn og unge?*
- 3) *Hvilke sammenhenger er funnet mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige barn og unge?*

Selv om forskerne ikke utelukker at overføring kan skje fra andrespråket til førstespråket, er det overføring fra første til andrespråket som er utgangspunktet for denne oppgaven. Det begrunnes med at de fleste studiene hittil har begrenset seg til å se på overføring som går i denne retningen. Der hvor det skulle fremkomme resultater som indikerer at overføring kan skje begge veier, vil dette bli bemerket.

1.4 Metakognitive aspekter relatert til barns språkutvikling:

Den kognitive funksjon er en viktig faktor i det enkelte barns språkutvikling. Denne oppgaven vil konsentrere seg om en del av den kognitive funksjonen som kalles metakognisjon. Flavell (1981, referert i Gombert, 1992) kaller metakognisjon for ”tenkning om tenkning”. En vanlig, men mer detaljert forståelse av metakognisjon er at begrepet refererer til den *kunnskap* og den *kontroll* vi har over våre egne kognitive prosesser (Baker, 2002). Kunnskapskomponenten omhandler hvordan vi reflekterer over egne tankeprosesser. Den inkluderer kunnskap om hvordan vi er som lærende, ulike sider ved oppgaven og hvilke strategier vi bruker for å løse oppgaver. Kontrollkomponenten referer til å planlegge det vi gjør, sjekke resultatet av det vi har gjort, evaluerer egen fremgang, løse problemer, samt å teste og forandre våre læringsstrategier ut fra dette (Baker og Brown, 1984, referert i Baker, 2002).

Metakognisjonens rolle i forbindelse med lesing begynte å få oppmerksomhet fra slutten av 1970 tallet, og det er nå bred enighet om at metakognisjon er viktig for utviklingen av leseforståelse (Baker, 2002). Metakognisjon har i forlengelsen av dette fått relevans når det gjelder forskning på tospråklighet (Nagy, 2007). Å øke barns bevissthet om når, hvordan og hvorfor de kan regulere egen forståelse er en viktig del av undervisningen i leseforståelse. Men det er ikke et mål i seg selv å utvikle metakognisjon, det er et middel for forståelse av tekst (Baker, 2002; Jacobs og Paris, 1987).

Metalingvistiske ferdigheter er en spesiell type metakognitiv kunnskap (Jacobs og Paris, 1987; Westby, 2004). Mens metakognisjon kan forstås som tenkning om tenkning, kan metalingvistiske ferdigheter regnes som tenkning om språk (Gombert, 1992). Ved hjelp av metalingvistiske ferdigheter kan vi reflektere over språklige objekter. Det er disse symbolske objektene som oftest manipuleres, og metalingvistiske ferdigheter ser derfor ut til å være av stor betydning for utviklingen av kognisjon generelt og metakognisjon spesielt (Gombert, 1992). Det er funnet empirisk støtte for at tospråklige barn kan ha bedre metalingvistiske ferdigheter enn enspråklige barn. Blant annet fant Bialystock (1987, referert i Bakken, 2007) at tospråklige barn var bedre til å manipulere språket som et formelt system, og at de var flinkere til å snakke om og reflektere over språk enn enspråklige barn.

I denne oppgaven vil begrepene metakognitiv og metalingvistisk bli brukt ut fra hvordan de er brukt i de ulike studiene. I en studie av Johnson (1989) er det bare referert til kognitive variabler generelt. Der vil jeg også bruke denne betegnelsen.

1.5 Viktigheten av overføring :

Prosessen med å lære seg et andrespråk er en kompleks prosess som på langt nær er forstått godt nok (Sharwood Smith, 1994), og overføring har vist seg å være viktig i denne prosessen. (Odlin, 1989; Genesee et.al, 2006). Å opprettholde førstespråket i møte med et nytt språk kan være viktig av flere grunner. Å bevare førstespråket kan være nødvendig for å opprettholde kommunikasjon og kontakt med familie og venner som bare bruker førstespråket. Videre danner språket et kulturelt bånd til det landet barnet opprinnelig er knyttet til gjennom egen erfaring, eller gjennom foreldre som er oppvokst der. Opprettholdelse av førstespråket kan slik forsvares ut fra at det har egenverdi.

Å bevare førstespråket kan også forsvares ut fra en tanke om at barns kunnskaper i førstespråket kan ha betydning for barns utbyttet av undervisningen i skolen. Her kommer overføring inn som et viktig bindeledd mellom bruk av førstespråket, og utbytte av undervisningen på andrespråket. Det er hovedsakelig overføring som bidrag til bedre skolefaglige prestasjoner, og da spesielt leseforståelse, som denne oppgaven vil omhandle.

Til tross for at en rekke studier har vist at det å være tospråklig kan være fordelaktig når det gjelder utviklingen av språklige og kognitive ferdigheter (Bakken, 2007; Cummins 2000), er det fortsatt slik at mange ser tospråkighet som et hinder for minoritetsspråklige barn og deres utvikling av gode skolefaglige prestasjoner. Dette kan vi blant annet se gjennom den store andelen minoritetsspråklige barn som henvises til PPT for utredning, og som ofte ender opp med å få spesialundervisning. Overrepresentasjon av minoritetselever i spesialundervisning, spesialklasser og specialsoler er ikke bare vanlig i Norge. Det er et utbredt fenomen i vesten generelt (Pihl, 2005).

En årsak til denne negative oppfatningen av minoritetsspråklige barns tospråkighet kan være knyttet til at det er dokumentert et stort gap mellom minoritetsspråklige og

majoritetsspråklige barn når det gjelder skolefaglige prestasjoner generelt, og leseforståelse spesielt. Disse forskjellene kan synes overraskende da de fleste minoritetsspråklige barn, avhengig av hvor mye og hvor lenge de har hatt kontakt med andrespråket, både snakker og forstår andrespråket på en tilfredsstillende måte i hverdagen. Minoritetsspråklige barn lærer ofte å bruke andrespråket på denne måten innen 3-5 år (Lyngstøl, 2003). Men denne kunnskapen ser ut til å tildekke at mange ennå ikke har utviklet avanserte sider ved språkkompetansen på andrespråket (Cummins, 2000).

Utfordringen knyttet til å styrke minoritetsspråklige barns kompetanse i andrespråket kan relateres til at det er tidkrevende prosess, og at undervisningen barna møter i skolen ikke støtter tilstrekkelig opp under barnas utvikling (Valvatne og Sandvik, 2002). Det tar gjerne 4-8 år å utvikle andrespråket på en slik måte at barna kan dra nytte av det i skolesammenheng (Lyngstøl, 2003). I en slik situasjon kan trolig bruk av barnets førstespråk i undervisningen bidra til at utviklingen av avanserte begreper på andrespråket skjer raskere. Det er også antatt at kunnskaper og ferdigheter som allerede er tilegnet på første- eller andrespråket relativt raskt vil overføres til det andre språket. (Bakken, 2007).

1.6 Metodiske betraktninger:

Denne oppgaven er en litteraturstudie. Valg av relevant litteratur har i stor grad blitt gjort med utgangspunkt i studier som har sett på sammenhenger mellom første og andrespråket på områder relatert til ordforråd og andrespråklig leseforståelse. Oppgaven baserer seg hovedsakelig på bruk av primærkilder i form av forskningsrapporter, fagbøker og enkelte artikler. Det er også brukt noe sekundærlitteratur.

I prosessen med å finne relevant litteratur har jeg søkt i ulike databaser, og gått igjennom kildelister i ulike bøker og forskningsrapporter. Det viste seg imidlertid å være vanskelig å finne litteratur som så på overføring mellom første og andrespråket generelt, og ordforråd og leseforståelse spesielt. En del av studiene ble derfor valgt ut på bakgrunn av rapporten til "the National literacy Panel" (August og Shanahan, 2006). Selv om rapporten har hatt betydning for valg av aktuelle studier når det gjelder overføring, har jeg selv innhentet og gått igjennom alle studiene. En styrke ved studiene som er representert i rapporten er at de har blitt valgt ut på bakgrunn av ulike metodologiske kriterier: Blant annet måtte halvparten av utvalget bestå av personer med minoritetsbakgrunn for at resultatene for denne gruppen skulle godkjennes. Videre måtte studiene inkludere en kontroll eller sammenligningsgruppe. Det ble også stilt krav til at utvelgelsen av disse gruppene skulle være tilfeldig, eller at det ble brukt pretest eller andre kriterier for å matche gruppene så godt som mulig.

Til tross for at jeg har søkt etter relevante studier flere ganger i prosessen, har det vært spesielt vanskelig å finne norske studier som omhandler overføring. Til slutt fant jeg imidlertid en studie gjort av Bøyese (1997). Denne studien valgte jeg å plassere sammen med studier som spesifikt har sett på sammenhenger mellom ordforråd i første og andrespråket. Studien så også på sammenhenger mellom første og andrespråket når det gjaldt leseforståelse. Med bakgrunn i at det var knyttet en del usikkerhet til hvorvidt lesetestene egentlig målte forståelse, valgte jeg imidlertid ikke å ta med disse resultatene i oppgaven.

Det er noen forhold ved studiene som bør trekkes frem, da de kan ha betydning for hva studiene kan gi informasjon om. For det første er de fleste studiene basert på amerikansk forskning. Dette gjør at studiene stort sett omhandler minoritetsspråklige barn og unge med engelsk som andrespråk. Studiene er dermed gjort med utgangspunkt i språk som har en del

like ord, slik som spansk og engelsk. I Norge eksisterer det mange språkgrupper med førstespråk som er svært forskjellige fra andrespråket norsk (for eksempel urdu og tyrkisk). Det gjør at mulighetene for overføring kan bli noe annerledes. Samtidig ser det ut til at barn i norske skoler er lite klar over strategier av metakognitiv karakter (memorering, elaborering, kontrollstrategier) som de kan bruke for å fremme leseforståelse (Hvistendahl og Roe, 2004). Det er viktig å ta slike forskjeller i betraktning ved ønske om generalisering til norske forhold.

Utvalgene i de studiene som er representert består hovedsakelig av minoritetsspråklige barn med innvandrerbakgrunn. Disse studiene har sett på hvilken betydning faktorer i førstespråket kan ha for andrespråklig leseforståelse. Studier som omhandler utviklingen av fremmedspråk har imidlertid også blitt inkludert, da slike undersøkelser kan si noe om hvilke andrespråklige variabler som har størst betydning for andrespråklige leseforståelse. Denne gruppen tospråklige barn skiller seg fra minoritetsspråklige barn fordi undervisningen foregår på majoritetsspråket. Undervisningen i andrespråket (fremmedspråket) er dessuten ofte et valgfag.

De fleste studiene som er representert i denne oppgaven er gjort av elever i barneskolen, men det er også studier av eldre elever. De eldste elevene gikk i videregående skole. Et interessant tema for oppgaven kunne ha vært å sammenligne betydningen av overføring for ulike aldersgrupper. Dette har imidlertid ikke latt seg gjøre på grunn av det begrensede antall studier. Alder anses likevel å være en faktor av betydning (Genesee og Geva, 2006). For norske forhold ser det for eksempel ut til at å være viktig hvor lenge barna har vært i Norge. Særlig ser det ut til å være vanskelig å tilegne seg gode ferdigheter i leseforståelse for barn som begynner i norsk skole etter 5. klasse (Hvistendahl og Roe, 2004).

Litteraturen som omhandler tospråklighet, og leseforståelse spesielt, fremhever betydningen av sosioøkonomiske (og sosiokulturelle) forhold. En rekke av studiene rapporterte likevel ikke slike forhold, eller de var vage i sin beskrivelse. I noen tilfeller kan dette kanskje forklares ut fra studienes alder, men også enkelte nyere studier kontrollerte ikke for slike forhold. Sosioøkonomiske forhold, som familiens inntekt ser ikke ut til å være av like stor betydning for barns språk og leseutvikling i Norge som for eksempel i USA, grunnet sosial utjevning (Hvistendahl og Roe, 2004). Motsatt fant Bakken (2003) at foreldrenes inntekt og yrke hadde størst betydning for minoritetsspråklige barn. Disse funnene viser at betydningen

av sosioøkonomisk status fremdeles er uavklart. Jeg har derfor valgt å ikke legge så mye vekt på dette aspektet i oppgavens konklusjoner.

I tillegg er fokuset på leseforståelse gjort ut fra et vestlig perspektiv, hvor det er det alfabetiske prinsipp som ligger til grunn for leseutviklingen. Studiene som er presentert i oppgaven gir derfor sannsynligvis ikke et uttømmende bilde av forskning som omhandler overføring og utvikling av andrespråklig leseforståelse.

Til sist vil jeg bemerke at jeg har valgt å dele inn studiene inn i to hovedkategorier. Inndelingen er gjort ut fra om studiene er longitudinelle, det vil si at elevene blir studert over lengre tid, eller om sammenligningene foregikk på et gitt tidspunkt. Slike studier vil bli omtalt som samtidige.

1.7 Oppgavens struktur:

Da oppgavens hovedtema er andrespråklig leseforståelse, vil jeg først begynne med å redegjøre for hva forskningen sier om leseforståelse. Deretter vil jeg ta for meg ulike sider ved ordforråd og hvordan ordforråd kan påvirke leseforståelse. Etter å ha sett på hva forskningen hittil mener å ha funnet ut om disse faktorene, vil jeg bevege meg inn på det teoretiske grunnlaget for overføring. Videre vil jeg ta for meg en del studier som omhandler overføring og da spesielt sett i forhold til de tre del-problemstillingene. Det er viktig å understreke, at mens den tidlige gjennomgangen av forskningen rundt ordforråd og leseforståelse tok utgangspunkt i barn som kan et språk, vil denne delen av oppgaven omhandle barns kompetanse i to språk når det gjelder ordforråd og leseforståelse. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering og konklusjon.

2. Leseforståelse:

Å utvikle leseforståelse er en komplisert prosess, både fordi det kreves metakognitive ferdigheter i forståelsesprosessen, men også fordi det er flere ulike elementer som interagerer. Leseren må derfor ha kunnskap på flere plan. Dette kapitlet starter med en beskrivelse av hvilke komponenter som inngår i prosessen med å skape leseforståelse. I den forbindelse vil jeg nevne hvordan sosiokulturell påvirkning og sosioøkonomisk status kan ha betydning for de tidlige leseferdighetene barn bringer med seg til skolen. Deretter vil jeg komme inn på hvordan leseforståelse og andre ferdigheter knyttet til det å kunne lese utvikler seg. Som en avslutning på denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg særegne faktorer som ser ut til å være viktige når det gjelder å utvikle andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige elever.

2.1 Leseforståelse krever interaksjon mellom leser og tekst:

Nyere definisjoner av leseforståelse ser på leseforståelse som en prosess hvor leseren og teksten interagerer med hverandre for å konstruere mening (Adams, 1990; Perfetti, 1985 referert i Dressler og Kamil, 2006).

Sweet og Snow (2003) har dette som utgangspunkt når de definerer leseforståelse som: "...the process of simultaneously *extracting* and *constructing* meaning". Slik påpeker de både viktigheten og utilstrekkeligheten ved tekst som eneste komponent i leseforståelse.

For Sweet og Snow (2003) omhandler leseforståelse 3 elementer: For det første omhandler leseforståelse *leseren*, som gjennom sine ferdigheter, kunnskaper og erfaring aktivt skaper forståelse. For det andre består leseforståelse av *teksten* som skal forstås, og for det tredje består leseforståelse av *aktivitet* som er styrt av ulike individuelle mål (for eksempel hvorfor leseren leser teksten) og som fører til ulike konsekvenser (for eksempel kunnskap eller erfaring innen et nytt område). Alle disse komponentene vil variere, og Sweet og Snow påpeker derfor at leseforståelse også er en prosess som foregår i en sosiokulturell kontekst.

Sosiokulturell kontekst referer til at den kulturelle bakgrunnen barn vokser opp i legger føringer for hvilke muntlige og skriftlige erfaringer barn har med seg når de skal lære å forstå tekst. Samtidig understreker de at disse elementene er gjensidig avhengige av hverandre og påvirker hverandre, noe som understreker hvilken kompleks prosess leseforståelse er.

2.1.1 Leseforståelse og sosiokulturell kontekst:

Hvistendahl (2007) peker på at den sosiokulturelle konteksten kan være med og påvirke barns lesersosialisering på ulike måter, og at ikke alle former for lesersosialisering passer like godt med det skolen forventer. Hun refererer til Appleyard (1990) som hevder at det er mulig å identifisere ulike leserroller. Leserollene er et resultat av sosialisering i en kulturell kontekst, men har også sammenheng med lengden på utdanningen. Personer som helt eller delvis er sosialisert inn i en annen kulturell kontekst enn majoritetens kan slik ha utviklet andre leserroller enn det som er vanlig i majoritetskulturen.

Ulike former for lesesosialisering kan også forklares ut fra sosioøkonomisk status.

Minoritetsspråklige barn kjennetegnes ofte ved at de kommer fra familier med svakere sosioøkonomisk status enn majoritetsspråklige barn. Sosioøkonomisk status referer til forhold ved familien som foreldrenes utdanning, inntekt og boforhold (Øzerk, 2003). At slike forhold har betydning for barns tidlige erfaringer ble allerede dokumentert gjennom den berømte studien til Heath (1982, 1983, referert i Hagtvatn, 2005) som viste at foreldrenes måte å snakke til og med barna, og de ulike erfaringene barna fikk med tekst, så ut til å være knyttet til foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn. Barna fra middelklassen utviklet tidlige leseferdigheter som passet best med det skolens vektla, mens erfaringene barna fra den svarte arbeiderklassen hadde ervervet seg ikke ble verdsatt i skolen på samme måte. Slik kan ulike erfaringer i hjem og skole skape rom for kontinuitet eller diskontinuitet i barnas utvikling av leseforståelse.

Forskjellene som kan følge av sosioøkonomisk status ser ut til å være mindre uttalte i Norge enn for eksempel i USA. De kan likevel ikke avskrives som betydningsløse (Hvistendahl og Roe, 2004). Dette er blant annet dokumentert av Bakken (2003). Han argumenterte for at gapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner kan

skyldes at minoritetsspråklige elever vokser opp i familier hvor dårlig økonomi og lavere utdanning er mer vanlig enn blant majoritetsspråklige elever. Dette kan begrense tilgang til bøker og PC og andre ressurser som har stor betydning for elevenes muligheter i skolen. Mens økonomi og PC var mest utslagsgivende for minoritetsspråklige elever, så foreldrenes utdanning og det kulturelle klimaet i familien ut til å ha størst betydning for majoritetsspråklige elever.

2.2 Utvikling av leseforståelse:

Det har vist seg at leseutviklingen til enspråklige og tospråklige barn på mange områder er like (Lesaux og Siegel, 2003). Blant annet ser det ut til at begge gruppene bruker ordforråd, kunnskaper om lyd- bokstav forbindelser, kunnskap om mening og språkstrukturer, bakgrunnskunnskap og kunnskap om tekst når de skal forstå det de leser (García, 2003). Jimenez, García og Pearson (1996 referert i García, 2003) har i tillegg funnet støtte for at barn som var gode lesere i 6. og 7. klasse brukte lignende kognitive strategier uavhengig om de var enspråklige eller tospråklige, og García (2003) erfarte at dårlige lesere, uansett gruppetilhørighet, hadde problemer med å utnytte egne erfaringer for å svare på spørsmål (trekke slutninger).

Når forskere snakker om leseutvikling skiller de hovedsakelig mellom to prosesser som egentlig er avhengige av hverandre. Disse prosessene er kalt avkoding og leseforståelse. I et utviklingsperspektiv læres avkoding før leseforståelse. Avkoding er i stor grad en teknisk ferdighet, mens leseforståelse i større grad innebærer bruk av kognitive ferdigheter. Det er likevel viktig å understreke at forståelsesprosessen forenkles dersom ordavkodingen er automatisert. Det gjør at leseren i større grad kan rette oppmerksomhet mot, og konsentrere seg om, å forstå teksten (Høyen og Lundberg, 2000).

I en norsk studie fant Kulbrandstad (1996, referert i Hvistendahl og Roe, 2004) at avkodingen var tregere når barna leste på andrespråket fremfor på førstespråket, og at leseforståelsen var dårligere i andrespråket sammenlignet med når det ble lest på førstespråket. Effektiv lesing innebærer derfor en koordinering av prosesser på høyt og lavt nivå (Frederiksen 1980 og Perfetti, 1988, referert i Dressler og Kamil, 2006).

Sett i forhold til avkoding, er det særlig leseforståelse som volder vanskeligheter for minoritetsspråklige barn. Verhoeven (2000) og Droop og Verhoeven (2003) fant at minoritetsspråklige barn holdt følge med majoritetsspråklige barn når det gjaldt ordavkoding. Resultater fra PISA undersøkelsen i Norge viste at 35 % av de minoritetsspråklige barna hadde tilegnet seg tekniske leseferdigheter (avkoding) på et tilfredsstillende nivå, men at de ikke klarte å bruke lesing til å tilegne seg ny kunnskap (Hvistendahl og Roe, 2004). Særlig ser det ut til at avanserte tekster byr på problemer for de minoritetsspråklige elevers leseforståelse (Droop og Verhoeven, 1998).

2.3 Særegne faktorer som kan påvirke andrespråklig leseforståelse:

En stor del av forskningen som omhandler utviklingen av leseforståelse er basert på studier av enspråklige barn, og det er først de senere årene at forskningen har rettet et særskilt fokus mot andrespråklig leseforståelse (Koda, 1994; Lesaux og Siegel, 2003)

Til forskjell fra leseforståelse som utvikles i et førstespråk, antas andrespråklig leseforståelse å være påvirket av kunnskaper ervervet både i første og andrespråket (Koda, 1994). Tatt i betraktning at majoritetsspråklige barn lærer å lese på sitt førstespråk, mens mange minoritetsspråklige barn må lære å lese på et språk som de behersker dårligere enn førstespråket (Francis, 2000), er det sannsynlig at det finnes faktorer som er av spesiell betydning for utviklingen av andrespråklig leseforståelse.

García (2003) nevner 4 faktorer han mener kan beskrive hvordan andrespråklig leseforståelse engelsk skiller seg fra leseforståelse i førstespråket. For det første anser han det å være en fordel å allerede kunne lese i førstespråket. Videre fremhever han bruk av overføringsstrategier på tvers av språk som en eksklusiv faktor relatert til utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Talespråklige ferdigheter i andrespråket og evne til å bruke førstespråket til å tenke om og respondere på tekster på andrespråket engelsk, er de to siste faktorene han mener kan bidra til å fremme andrespråklig leseforståelse.

Francis (2000) påpeker at overføring er sett på som en av de grunnleggende ressursene som er tilgjengelige for barn som skal lære et andrespråk. García (2003) understreker imidlertid at overføring ikke ser ut til å foregå automatisk hos alle, og at det er nødvendig å undersøke hva slags strategier som overføres før overføring utelukkende ses på som en positiv ressurs for utvikling av andrespråklig leseforståelse.

3. Ordforråd:

Fokuset i dette kapitlet vil være på forbindelsen mellom ordforråd og leseforståelse og hvordan ordforrådet kan bidra til utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Etter å ha argumentert for denne forbindelsen, vil jeg se nærmere på ordforråd i seg selv: først vil jeg se på hva ordforråd er og hvordan ordforrådet kan kategoriseres. Deretter vil jeg komme inn på hvordan ordforråd utvikles generelt før jeg avslutter med å redegjøre for komponenter i utviklingen av ordforråd i andrespråket hos minoritetsspråklige barn spesielt.

3.1 Kategorisering av ordforråd:

Det finnes utallige måter å definere ordforråd på. Bishop (1997, referert i Nordby, 2007) definerer ordforråd som de mentale representasjoner av et ord som er lagret i individets langtidsminne. Disse mentale representasjonene inneholder informasjon om både fonologisk form av ord og representasjon av deres betydning. Øzerk (2003) referer til Pines (1985) når han skriver at ord er som et slags håndtak som gir oss mulighet til å holde og manipulere begrepene. Dette gir oss mulighet til å bruke ord til å kommunisere, tenke og konstruere kunnskap. Ordforrådet er derfor et viktig redskap for tankene (Bråten, 2002), og ansees å være viktig for utviklingen av språkkompetanse og gode skolefaglige resultater (Verhallen og Schoonen, 1998; Vermeer, 2001).

Tidligere ble ordforrådet forstått som en endimensjonal struktur. Selv om en grunnleggende forståelse av det å ha et ordforråd fortsatt kan avgrenses til å kjenne et ords form, mening og bruk (Nation, 2001), er ikke dette lenger en fullt ut dekkende beskrivelse. Forskning viser at det å utvikle ordforrådet er langt mer komplisert (Nation, 2001; Vermeer 2001).

Det kan være vanskelig å definere og kategorisere ordforråd, men fremdeles brukes det noe enkle skillet mellom reseptivt og produktivt ordforråd. Som Teichroew (1982, referert i Nation, 2001) påpeker, er denne inndelingen i stor grad en tilfeldig inndeling, da prosessene med å skape og forstå går over i hverandre. For eksempel vil en som leser ikke bare motta,

men også skape mening. Teichroew mener det vil være mer hensiktsmessig å snakke om grad av kunnskap når det gjelder ordforråd.

Nyere inndelinger av ordforråd, som er ment å vise at ord er komplekse enheter og deler av et større system, reflekteres for eksempel i inndelingen av ordforrådets dybde og bredde (Nagy og Herman, 1987). Ordforrådets bredde viser til antall ord, mens ordforrådets dybde refererer til at et ord kan ha ulike meninger. Gjennom ulike kombinasjoner av ordforrådets bredde og dybde er det mulig å forstå hvorfor personer har forskjellige ordforråd. Mens en person kan mange ulike ord, men ikke har erfart at ordene kan ha ulik mening i ulike kontekster, kan en annen person med færre ord ha utviklet langt flere betydninger av disse ordene. Det kan være nyttig å vite noe om hvordan ulike typer ordforråd påvirker tilegnelsen av et andrespråk, og hvorvidt kvaliteten på ordforrådet har betydning for overføring mellom språk.

Forskningen rundt andrespråkstilegnelse av ordforråd har hovedsakelig dreid seg om måling av bredden i ordforråd (Ordoñez et.al.2002: Vermeer, 2001). Wesche og Paribakht (1996) har imidlertid vært kritiske til bruken av ordforrådets bredde. De mener den informasjonen en slik type kunnskap gir er av begrenset verdi. Nyere forskning på området har imidlertid gått over til å bruke tester som fokuserer mer på dybden av ordforrådet. Vermeer (2001) på sin side understreker at så lenge breddetester inneholder ord fra ulike domener og med ulikt frekvensnivå, er det ingenting i veien for å bruke breddetester, enten det gjelder enspråklige eller tospråklige barn. Dette kan støttes av at ordforrådets bredde og dybde ser ut til å være relatert til hverandre (Ibid.)

3.2 Ordforrådets betydning for leseforståelse:

Ordforrådet har hittil vist seg å være den sterkeste og mest undersøkte faktoren når det gjelder å dokumentere sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førskolealder og senere leseforståelse (Aukrust, 2006). García (1991 referert i García, 2003) utpeker ukjent engelsk ordforråd, sammen med manglende bakgrunnskunnskap om tekstenes tema, til å være den største språklige faktoren som påvirker leseforståelsen til barn med spansk som andrespråk. Verhoeven (2000) antyder at manglende ordforråd i andrespråket ser ut til å

påvirke leseforståelsen i andrespråket. En studie av Droop og Verhoeven (2003) støtter opp under dette. I denne studien fant forskerne at ordforrådet er en særdeles viktig faktor for barns mulighet til å utvikle leseforståelse. Studien viste samtidig at ordforrådets rolle i denne sammenhengen var viktigere for de minoritetsspråklige barna enn for de enspråklige barna. Hvistendahl og Roe (2004) peker på at minoritetsspråklige barn med et førstespråk som er svært annerledes enn majoritetsspråket, ser ut til å møte ekstra utfordringer når det gjelder å utvikle leseforståelse i skolesammenheng.

Selv om vi vet en god del om hvordan ordforråd og leseforståelse er avhengige av hverandre, er denne kunnskapen i stor grad ervervet fra studier av enspråklige barn, og innebærer kunnskap om at talespråklige ferdigheter og leseforståelse i samme språk påvirker hverandre. Vi vet altså ikke om det er ordforrådet i spesifikk forstand eller talespråklige ferdigheter generelt som står i særstilling i utviklingen av leseforståelse (Aukrust, 2006). Nagy peker imidlertid på at forbindelsen mellom ordforråd og leseforståelse kan være av metalingvistisk karakter (Nagy, 2007).

3.3 Utvikling av ordforråd:

En av de største oppgavene et menneske står ovenfor når det skal lære seg et språk er å tilegne seg et visst antall ord for å forstå og å kunne gjøre seg forstått. Denne oppgaven er nærmest uendelig (Nation, 2001). Det er spesielt gjennom sin meningsbærende funksjon ordforrådet har fått en viktig rolle i språkutviklingen (Vermeer, 2001). Å manipulere og trekke slutninger om ord og ords mening er en svært kognitivt krevende prosess som er spesielt viktig for å utvikle et stort og avansert ordforråd, og for å kunne klare å forstå nye ord ut fra kontekst (Nagy, McClure og Mir, 1997). Tilegnelsen av ordforråd er i stor grad lik for de fleste barn (Biemiller, 2003; Verhoeven, 2000). Det har imidlertid vært diskutert hvorvidt den talespråklige utviklingen er naturlig eller et produkt av mer formell undervisning. Dette er ikke nødvendigvis prosesser som er gjensidig ekskluderende.

I de første årene frem til 3. klasse er det antatt at barn tilegner seg ord i uformelle situasjoner, som samtale med familie og venner (Biemiller, 2003). Dickinson og Tabors (2001) understreker viktigheten av hva slags erfaringer barna får med seg hjemmefra når det

gjelder å snakke sammen og hvordan det snakkes om ord. Det grunnlaget av kunnskaper barn utvikler når det gjelder ordforråd, ser ut til å være viktig for den videre utviklingen av ordforrådet. Dette reflekteres blant annet i at de største individuelle forskjellene mellom barn med sterkt og svakt ordforråd utvikles allerede før 3. klasse Disse forskjellene ser ut til å øke etter hvert som barna blir eldre (Biemiller, 2003).

Etter 2. klasse ser det imidlertid ut til at alle barn får kapasitet til å tilegne seg nye grunnleggende ord fortere enn før. Biemiller (2003) påpeker at det er mulig å utnytte dette til fordel for de barna med svakest utviklet ordforråd. Hvis disse barna kan lære flere ord per dag enn de med et godt utviklet ordforråd, kan det være mulig å ta igjen forspranget i ordforråd om noen år, istedenfor at dette gapet bare blir større. Snow og Kim (2007) peker på at under de rette forholdene er dette fullt mulig, men viser også til at det er ikke et særlig vanlig resultat.

Fra 4. klasse oppgis formell undervisning å ha stor innflytelse på hvordan barn tilegner seg et stadig større ordforråd. Når det gjelder den begynnende leseundervisningen har det vist seg at det å kjenne igjen ord i forbindelse med avkoding har vært spesielt vanskelig frem til 3. klasse, mens den store utfordringen fra 4. klasse synes å være å forstå ordenes mening (Chall, 1987). Dette følger av den naturlige leseutviklingsprosessen, hvor barna forventes å lære betydningen av stadig nye ord etter hvert som de blir bedre tekniske lesere. I denne tiden blir en stadig større del av ordforrådet tilegnet gjennom tekstlesing, og leseundervisningen går fra å ”lære å lese” til å ”lese for å lære” (Hagtvet, 2005). Språket blir stadig mer avansert, og mindre avhengig av meningsbærende støtte fra omgivelsene.

Det vi ser er altså en gradvis overgang fra at ordforråd hovedsakelig tilegnes gjennom muntlige sammenhenger, til i stadig større grad å være avhengig av å lære nye ord gjennom skrevet tekst. Samtidig læres flere ord gjennom direkte undervisning (Phythian-sence og Wagner, 2007). Det er imidlertid viktig å påpeke at disse prosessene interagerer med hverandre. Det innebærer videre en forbindelse mellom utviklingen av talespråklige ferdigheter og leseforståelse. Denne forbindelsen er godt dokumentert (Biemiller, 2003).

Selv om det nå er bred enighet om at det er en sammenheng mellom talespråklige ferdigheter utviklet i førstespråket og senere leseforståelse på andrespråket (Biemiller, 2003; Dickinson og Tabors, 2001; Droop og Verhoeven, 2003), vet vi fortsatt lite om hvordan ordforrådet i

førstespråket påvirker andrespråklig leseforståelse (Geva og Genesee, 2006; Verhoeven 2000).

3.3.1 Minoritetsspråklige barns utvikling av ordforråd på andrespråket:

En av de største utfordringene for minoritetsspråklige barn har vist seg å være knyttet til det å utvikle et stort nok ordforråd på andrespråket. Dette gjelder både ordforrådets bredde og dybde (Verhallen og Schoonen, 1998). Selv om tilegnelsen av nytt ordforråd på andrespråket er en komplisert prosess som ennå ikke er godt nok utforsket (Wesche og Paribakht, 1996), er det godt dokumentert at manglende ordforråd på andrespråket er en av hovedårsakene til de språklige og akademiske problemene minoritetsspråklige barn møter i skolen. (Aukrust, 2007; Snow og Kim, 2007; Verhallen og Schoonen, 1998). Dette kan blant annet skyldes at minoritetsspråklige barn står ovenfor en stor utfordringer når de skal lære seg et helt nytt språk. Mens enspråklige barn gradvis utvikler sitt ordforråd, forventes minoritetsspråklige barn å utvikle både grunnleggende ordforråd for å kunne føre en dagligdags samtale på andrespråket, samtidig som de må lære mer avansert ordforråd gjennom lesing. Som blant annet Cummins (2000) har påpekt, tar det mye lengre tid å utvikle kognitivt krevende ordforråd enn grunnleggende ordforråd. Hvistendahl og Roe (2004) fant at for den gruppen minoritetsspråklige elever de studerte, var det avgjørende hvor lenge barna hadde bodd i Norge. De som hadde kommet til Norge etter at den begynnende lese- og skrive undervisningen var godt i gang, det vil si etter 5. klasse, var de som gjorde det dårligst.

I tillegg foregår den formelle undervisningen ofte på andrespråket, noe som gjør det vanskelig for minoritetsspråklige barn å bygge på de kunnskapene de allerede har, enten det gjelder ordforråd i førstespråket eller bakgrunnskunnskap (García, 2003). Den manglende stimuleringen av førstespråket kan føre til at utviklingen av førstespråket stagnerer. For eksempel fant Verhallen og Schoonen (1998) fant at de minoritetsspråklige barna de studerte hadde svakere avansert ordforråd i førstespråket tyrkisk enn i andrespråket nederlandsk. Og selv om disse minoritetsspråklige barna hadde utviklet et mer avansert ordforråd i andrespråket, var nivået fremdeles ikke tilfredsstillende. Slike forhold gjør at det ikke vil

være helt riktig å sammenligne tilegnelsen av ordforråd på førstespråket med tilegnelsen av ordforråd på andrespråket til punkt og prikke.

4. Teorigrunnlag for studiet av overføring:

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget som tospråklighet generelt, og overføring spesielt, bygger på. Det er særlig to teoretiske retninger som skiller seg ut når det er snakk om overføring av kunnskap mellom språk. Kontrastiv analyse er et eksempel på den første retningen jeg vil redegjøre for. Deretter vil jeg ta for meg den andre retningen, som her er representert ved Cummins` gjensidige avhengighetshypotese og terskelhypotese. Til sist vil jeg omtale et nytt perspektiv som kan vise seg å være fruktbart for kommende forskningen på overføring. Men aller først vil jeg kort beskrive hva som kjennetegner de to teoretiske retningene kontrastiv analyse og Cummins` modeller er utviklet innen.

Kontrastiv analyse er en lingvistisk teori som hovedsakelig fokuserer på sammenligning av språklige strukturer. Her har den særlig bidratt til å påvirke fremmedspråkundervisningen. For å skape endring i blant annet uttale og grammatikk har det særlig vært fokusert på hva slags feil de lærende gjør. Disse feilene har også dannet grunnlag for prediksjon i forhold til hvordan lærende tilegner seg ulike aspekter ved fremmedspråk (Snow, 1993).

Mens kontrastiv analyse har fokusert på feillæring, har den andre teoretiske retningen sitt utspring i forskning på enspråklige barns språkutvikling. Dette er en utviklingspsykologisk tilnærming som blant annet har brukt barns naturlige feilutvikling i førstespråket som indikasjon på hvordan barn forbedrer og reorganiserer sin kunnskap. Etter hvert har forskning på tospråklige barn bidratt til å undersøke om deres språkutvikling er lik enspråklige barns språkutvikling (Snow, 1993).

Cummins modeller springer ut fra en utviklingspsykologisk tradisjon fordi forskerne har vært interessert i hvordan språk kan være forbundet med hverandre, og da spesielt på områder relatert til metakognisjon. Det har imidlertid også blitt antydnet at hvis læringsbetingelsene mellom to språk er veldig forskjellige, for eksempel ved at førstespråket er lært hjemme mens andrespråket er lært på skolen, vil dette kunne ha betydning for hvorvidt førstespråket kan være støttende for andrespråket (Snow, 1993).

Forskere som har sett på overføring har fokusert på at overføring kan skje ved hjelp av et felles grunnlag av metakognitive ferdigheter. De bruker ofte begrepet ”generell underliggende faktor” for å referere til overføring som kan skje ved hjelp av slike

mekanismer. Begrepet ”generell underliggende faktor” må sees i sammenheng med Cummins bruk av begrepet ”felles underliggende fundament”. Dette er et begrep som vil bli gjort mer rede for senere i oppgaven.

Som et alternativ til at overføring kan skje ved hjelp av en generell underliggende faktor, berøres også begrepet språkspesifikk faktor. Her antas overføring å skje på bakgrunn av likheter og ulikheter ved språkene i seg selv. Eldre utgaver av kontrastiv analyse så på overføring ut fra et slikt perspektiv, og kan med et slikt utgangspunkt representere en mer overflatisk form for overføring enn Cummins` modeller. Nyere utgaver av kontrastiv analyse tar i tillegg hensyn til at andre faktorer enn strukturelle kan være av betydning.

4.1 Kontrastiv analyse:

Jeg vil nå gjennomgå ulike hovedpunkter knyttet til kontrastiv analyse. I den forbindelse vil jeg også forsøke å vise hvordan kontrastiv analyse i grove trekk har utviklet seg fra et historisk perspektiv. Det er viktig å få frem hvordan utviklingen av kontrastiv analyse har foregått, fordi det har fått store konsekvenser for hvordan kontrastiv analyse er i dag.

Kontrastiv analyse har gått fra å være en rigid teori med fokus på førstespråket som eneste viktige faktor, til nå å være mer fleksibel og åpen for at andre faktorer enn språklige kan ha betydning for overføring. Etter å ha redegjort for disse punktene vil jeg til slutt kort beskrive hva kontrastiv analyse har bidratt- og bidrar med når det gjelder overføring. Jeg vil i den forbindelse også peke på likheter og forskjeller mellom kontrastiv analyse og Cummins` modeller.

4.1.1 Sammenligning av språkstrukturer:

Kontrastiv analyse er et teoretisk verktøy for sammenligning av ulike språk. Gjennom å se på ulike språklige strukturer ved et førstespråk og sammenligne disse med lignende strukturer i et andrespråk, er hensikten å kunne predikere hvilke sider ved andrespråket som vil være vanskelig eller lette å lære (Eckmann, 1977; Lado 1957). Med andre ord; hvilke

strukturer som lettest overføres. Eksempler på strukturer som ofte sammenlignes er språkernes lydsystemer, grammatiske strukturer, ordforråd og skriftsystemer (Gass and Selinker, 1983). I den forbindelse er det et poeng at jo større forskjell det er mellom språkene, jo vanskeligere antas det å være å lære andrespråket (Odlin, 1989).

Et annet viktig poeng ved kontrastiv analyse er at overføring (hovedsakelig) kan resultere i to ulike former for overføring: Positiv overføring vil si at kunnskaper om en struktur som er ervervet i førstespråket brukes til å fremme innlæringen av en lignende struktur i andrespråket. En lærende vil for eksempel lettere snakke eller lese ord på andrespråket dersom ordenes form og mening i første og andrespråket ligner på hverandre. Et eksempel på slike kognater er det franske *justifier* og det engelske *justify*, som begge betyr å rettfærdiggjøre. Negativ overføring innebærer at det skjer en påvirkning fra førstespråkets strukturer som fører til feil i innlæringen av den lignende strukturen i andrespråket. Falske kognater er eksempler på negativ overføring. Dette er ord som i utgangspunktet ser ut til å ligne hverandre, men som likevel er forskjellige enten når det gjelder form eller mening. Et eksempel er det franske verbet *prévenir*, som betyr å advare, og det engelske verbet *prevent*, som betyr å forhindre. De har lignende form, men ulik mening (Odlin, 1989).

Spesielt eldre utgaver av kontrastiv analyse har konsentrert seg mye om negativ overføring. Dette har bidratt til en forståelse av at overføring i tillegg til å ha positive konsekvenser, også kan skape forvirring hos den lærende. Nyere utgaver av kontrastiv analyse har imidlertid fokusert mer på positiv overføring (Ellis, 1995; Odlin, 1989). Dette området er det vanskeligere å forske på fordi det krever sammenligning av grupper med likt andrespråk og ulikt førstespråk, og kontrastiv analyse har konsentrert seg mest om å sammenligne folk med samme første og andrespråk (Odlin, 1989).

Etter hvert som stadig ny forskning ble foretatt, viste empiriske funn at kontrastiv analyses forståelse av overføring var for enkel. Blant annet ble det klart at feilene som ble gjort i andrespråket ikke bare kunne skyldes negativ overføring. Loccoco (1975, referert i Towell, 1994) fant for eksempel i sin studie at bare 25 % av det totale antall feil kunne skyldes negativ overføring.

Videre viste det seg at ulikhet mellom språk ikke alltid førte til lærevansker slik kontrastiv analyse hadde hevdet. Et eksempel på dette ble vist i en studie av forskjellige verbformer. Spansk har to verbformer: *conocer* (å kjenne noen) og *saber* (å vite), som tilsvarer det

engelske verbet *know* (å kjenne / å vite). Dette skulle ifølge kontrastiv analyse føre til at det ble problematisk for begge gruppene å lære seg bruken av disse verbene på det motsatte språket. Det viste seg imidlertid bare å være vanskelig for den gruppen som skulle lære seg spansk som andrespråk og som hadde engelsk som førstespråk. De klarte ikke å bruke begge verbformene i spansk. (Odlin, 1989). Motsatt var det heller ikke alltid slik at overføring ble resultatet når språkene var like. Peck (1978, referert i Odlin, 1989) fant at de som hadde spansk som førstespråk utelot å bruke former av verbet *be* på andrespråket engelsk, til tross for at språkene var grammatisk like på dette området.

Som en følge av at språk er forskjellige på mange områder var det innad i denne grenen av forskningsmiljøet enighet om at språkene utviklet seg separat. Denne antagelsen ble utfordret av Dulay og Burt (1974) sin studie av spanske og kinesiske barn. De fant at universelle, kognitive mekanismer så ut til å styre barns språkutvikling. Man ble nå oppmerksom på andrespråkets rolle. Nyere utgaver av kontrastiv analyse regner fortsatt førstespråket som en viktig faktor, men anerkjenner at det kan være andre faktorer tilstede og påvirke overføring. Faktorer som er uavhengige av førstespråket (Gass og Selinker, 1983; Odlin, 1989).

4.1.2 Moderne forståelse av kontrastiv analyse:

Kontrastiv analyse baserer seg på sammenligninger av språk på gruppenivå. Til tross for dette har moderne utgaver av kontrastiv analyse blant annet begynt å anerkjenne individuelle faktorer som viktige i forbindelsen med overføring. Blant individuelle faktorer som Odlin (1989) spesielt trekker frem er; personlighet, kompetanse i andrespråket, og leseforståelse. Disse faktorene kan både lette og begrense overføring. Som et eksempel relatert til leseforståelse, kan det å ha forskjellige skriftsystemer begrense overføring, mens avansert leseforståelse i førstespråket kan fasilitere andrespråklig leseforståelse gjennom gjenkjennelse av kognater. Andre faktorer som fremheves er sosiale og pedagogiske faktorer: For eksempel kan den lærendes bakgrunn ha betydning for hvor mye som overføres, og i en pedagogisk setting kan det være fordelaktig å ha lærere som kan peke på kontraster mellom barnets første og andrespråk (Odlin, 1989).

4.1.3 Kontrastiv analyse og Cummins modeller:

Kontrastiv analyse er med bakgrunn i denne forandringen den har vært gjennom på mange måter nærmere Cummins og hans teoretiske utgangspunkt enn det den noensinne har vært. Det er likevel fokuset på sammenligning av strukturer som fortsatt er kontrastiv analyse sitt viktigste bidrag til diskusjonen rundt overføring. Ut fra et pedagogisk perspektiv har kontrastiv analyse bidratt til undervisningen av tospråklig elever gjennom å peke på strukturelle forskjeller og likheter, og studier av ordforråd har vist at kognater kan ha betydning for overføring av leseforståelse (Genesee et al. 2006; Odlin, 1989).

Selv om kontrastiv analyse og Cummins` modeller kan sies å representere to ulike innfallsvinkler til overføring, har de likevel et felles utgangspunkt ved at begge forklarer ”overføring” som overføring av kunnskaper fra en struktur på et språk, til en lignende struktur på et annet språk (Genesee et al., 2006). I denne prosessen fremhever de førstespråket spesielt, men ikke utelukkende. Men mens kontrastiv analyse fokuserer på overføring av språkstrukturer, som kan forstås som en enkel og overflatisk form for overføring, kan den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelhypotesen sies å fremme synet på en dypere form for overføring som krever metakognitive ferdigheter.

Retningene skiller seg også fra hverandre ved at Cummins forbinder overføring med positive resultater som bedre språkkompetanse, økt kognitiv kapasitet og bedre skolefaglige prestasjoner. Men kontrastiv analyse fremholder også at overføring ikke utelukkende er positivt. Det kan også bidra til forvirring og feillæring. Det er imidlertid Cummins` modeller som har fått størst betydning for den forskningen som er gjort når det gjelder overføring og pedagogisk teori.

4.2 Cummins` modeller knyttet til sammenhenger mellom språk:

Jeg vil begynne dette kapitlet med å gjøre rede for den gjensidige avhengighetshypotesen, da den er mest relevant når det gjelder å beskrive mulige sammenhenger mellom språk. I den forbindelse vil Cummins` modell om et felles underliggende fundament bli beskrevet. Jeg vil

i den sammenheng også gjøre rede for Cummins' bruk av begrepene kommunikative og akademiske språkferdigheter. Dette skillet har blitt utsatt for en del kritikk, som jeg kommer inn på gjennom å presentere hvordan andre forskere forstår akademiske språkferdigheter. Deretter vil jeg ta for meg terskelhypotesens rolle når det gjelder overføring. Til slutt kommer inn på kritikk som har vært reist mot de to modellene generelt og i et overføringsperspektiv.

4.2.1 Diskusjonen rundt tospråklig undervisning som bakgrunn for utviklingen av Cummins' modeller:

Fram til 1960 tallet var det en enerådende oppfattning, også blant forskere, om at tospråklighet var forbundet med negative språklige, kognitive og skolefaglige konsekvenser. Som en følge av at en rekke studier har funnet at majoritetsspråklige elever ser ut til å ha bedre skolefaglige prestasjoner enn minoritetsspråklige elever, har diskusjonen for og imot tospråklig undervisning fortsatt. De som er imot tospråklig undervisning har hevdet at det er tiden som brukes på å lære et andrespråk som er avgjørende for hvor godt språket læres. Argumentet mot tospråklig undervisning viser til at tiden som brukes på undervisning i førstespråket går på bekostning av kunnskaper som kunne vært ervervet i andrespråket. Dette er referert til som "time on task" hypotesen (Bakken, 2007; Cummins, 2000).

Forkjemperne for tospråklig undervisning forfekter at tospråklige barn får best kunnskaper når de får undervisning i det språket de kan best, slik majoritetsspråklige barna får sin undervisning. De hevder at motstandernes begrunnelse, som går ut på at det ikke tar lang tid å lære andrespråket, er en forenklet forståelse av hvordan utviklingen av et andrespråk foregår. De mener motstanderne ikke tar høyde for at det tar lengre tid å utvikle de kognitivt krevende delene av språket til et høyt nivå (Bakken, 2007).

Cummins (1984) foreslo at de svake skolefaglige prestasjonene til minoritetsspråklige barn kunne skyldes at den tilsynelatende tilfredsstillende muntlige kompetansen skjulte problemene de hadde i forhold til mer avanserte ferdigheter, slik som leseforståelse. Han foreslo at disse "hullene" i den språklige kompetansen i stor grad var relatert til kognitivt avanserte områder, og at minoritetsspråklige barns faglige problemer kunne ha sammenheng med hvorvidt de hadde utviklet disse områdene tilstrekkelig. Han understreket imidlertid at

det ikke var noe feil med barnas kognitive evner eller språklige kompetanse: Cummins pekte på undervisningen barna mottok (Cummins, 1984,). Som et forsvar for tospråklig undervisning utviklet Cummins derfor to modeller: terskelhypotesen og den gjensidige avhengighetshypotesen. Disse modellene favner den utdanningsmessige siden relatert til utviklingen av tospråklighet (Cummins, 1978). Hans modeller er altså avgrenset til å beskrive og forklare språkutvikling i en skole- kontekst.

4.2.2 Den gjensidige avhengighetshypotesen:

Det som gjør den gjensidige avhengighetshypotesen interessant, sett ut fra et overføringsperspektiv, er modellens vektlegging av at språkernes individuelle utvikling er gjensidig avhengig av hverandre. Ifølge Cummins (1978, 1979) vil en av årsakene til det nivået et barn oppnår av kompetanse i andrespråket være barnets kompetanse på førstespråket da barnet begynner å lære andrespråket. Spesielt antas det å gjelde kognitivt avansert språk.

Slik antyder modellen at kunnskaper og ferdigheter lært i førstespråket kan lette innlæringen av andrespråket gjennom overføringen av tidligere ervervede kunnskaper fra førstespråket til andrespråket. Videre vil bedre kompetanse i andrespråket virke positivt tilbake på den videre utviklingen av førstespråket, istedenfor å være en begrensende faktor. Motsatt vil et dårlig utviklet førstespråk kunne føre til at utviklingen av andrespråket hemmes, noe som igjen påvirker utviklingen av førstespråket negativt (Cummins, 1978, 1979). For Cummins blir således undervisning i førstespråket en nødvendig men ikke en tilstrekkelig faktor for videreutviklingen av minoritetsspråklige barns andrespråk.

Et felles underliggende fundament som basis for overføring:

Cummins hevder den gjensidige avhengigheten mellom språk, eller det som gjør det mulig for overføring å skje, er at språkene deler et felles underliggende fundament. Denne hypotesen bygger Cummins på en modell av hjernen hvor alle barnets kunnskaper og evne til forståelse danner et felles, underliggende system for alle språk. Gjennom undervisning kan fundamentet utvikles både i første og andrespråket (Cummins, 1984). Det felles underliggende fundamentet består blant annet av begrepsforståelse, analytiske evner, og evne til å sette sammen kunnskap på en kreativ måte (Cummins, 1980). Dette er ferdigheter som er avhengige av metakognisjon.

I tillegg består Cummins modell også av mer synlige, språkspesifikke kunnskaper. Eksempler på slike overflatiske aspekter ved språket er uttale og grammatikalske regler (Cummins, 1980; Bakken, 2007). Disse hevder Cummins (1980) ikke like lett lar seg overføre. For å illustrere denne modellen ser Cummins på språkkompetansen som et isberg.

De to toppene som stikker opp over vannoverflaten er ment å illustrere de synlige, ikke-overførbare sidene ved språkkompetansen. Det felles underliggende fundamentet ligger under vann, og er ikke fysisk atskilt, noe som legger til rette for overføring (Bakken, 2007).

Kommunikative og akademiske språkferdigheter:

Sterkt knyttet til hypotesen om det felles fundamentet ligger Cummins inndeling av den språklige kompetansen. Cummins skiller mellom såkalte kommunikative og akademiske språkferdigheter.

Som kommunikative språkferdigheter regner Cummins blant annet å kunne føre en samtale om dagligdagse temaer. Denne formen for språkkompetanse er i stor grad situasjonsavhengig og støttet av den konteksten den foregår i. Det vil si at en rekke, spesielt fysiske, elementer i omgivelsene gir støtte til samtaleens tema (Rydland, 2007a). Å bruke kommunikative språkferdigheter er dermed regnet for å være lite kognitivt utfordrende for barna, og Cummins peker på at dette er en ferdighet som alle utvikler uavhengig av kognitive evner eller akademiske språkferdigheter (Cummins, 1980). Cummins (1979) hevder også at de kommunikative ferdighetene er særskilte for det enkelte språk, og må læres på nytt når et andrespråk skal læres. Disse ferdighetene antas derfor å være vanskeligere å overføre.

Cummins (1980) anser akademisk språkferdigheter i første og andrespråket for å være en del av det felles underliggende fundamentet. Han knytter akademiske språkferdigheter til skolefaglige prestasjoner og fremhever i den sammenheng leseforståelse som et eksempel på hva han mener med akademiske språkferdigheter. Akademiske språkferdigheter er karakterisert som kontekstuavhengige. Det vil si at det er få eller ingen holdepunkter i situasjonen som støtter forståelsen, enten det gjelder samtale eller tekst (Lyngstøl, 2003). Å bruke og å forstå akademisk språk regnes derfor for å være kognitivt krevende.

Det er knyttet en del svakheter til Cummins' inndeling av språkkompetanse i kommunikative og akademiske språkferdigheter, og til tross for utallige revisjoner og forklaringer av disse begrepene er det fortsatt uklart for mange hva den språklige komponenten egentlig består av. Flere forsker har dermed kritisert Cummins' modell på dette området.

Andre synspunkter på akademiske språkferdigheter og språkkompetanse:

Edelsky, Hudelson, Flores, Barkin, Altweger, og Jilbert (1983) mener Cummins arbeider ut fra en kunstig forståelse av hva leseforståelse er når han skiller kommunikative og akademiske språkferdigheter. Edelsky og hennes medarbeidere mener disse komponentene er avhengige av hverandre, men at sammenhengen er komplisert og ikke kan beskrives med et 1:1 forhold. Videre påpeker de at Cummins` oppfattning gjør at testing av elevenes kompetanse relatert til leseforståelse skiller fra andre ferdigheter av betydning, og at området som undersøkes dermed blir meget avgrenset. Edelsky og hennes medarbeidere påpeker at erfaring med leseforståelse også må komme utenfra. Dette er ikke ment å ekskludere skolen, men betyr at det som læres bort i skolesammenheng må være relatert til barnas hverdagsliv etter skoletid. Hun minner om at tekster har en funksjon også utenfor skolen, og at barna selv er agenter. Det vil si at barna selv kan styre leseprosessen, og derfor må lære at tekst er kontrollerbart og viktig. Slik knytter hun kommunikative og akademiske språkferdigheter, eller talespråklige ferdigheter og leseforståelse sammen.

Valdés (2004) gir ingen eksplisitt definisjon på hva akademiske språkferdigheter er, men mener begrepet kan forstås på mange ulike måter avhengig av den konteksten begrepet diskuteres innen. Innen forskning har begrepet hovedsakelig vært diskutert i forhold til engelsk som førstespråk og engelsk som andrespråk, altså en enspråklig eller tospråklig kontekst. Valdés antyder at det finnes mangelfull kommunikasjon mellom disse to kontekstene, som har resultert i en antagelse om at det finnes en felles forståelse av begrepet. Valdés hevder at det i praksis, i klasserommene, ikke har vist seg å være slik. Et eksempel hun gir på dette er at minoritets elever, som av tospråklige lærere har blitt ansett for å være klare for undervisning i vanlige, enspråklige klasser, ikke har blitt ansett å ha gode nok akademiske språkferdigheter av den enspråklige læreren.

Den manglende konsensus blant forskere og andre når det gjelder å definere akademiske språkferdigheter er også fremhevet av Snow og Uccelli (2007). De mener dette påvirker forståelsen av, og forskningen omkring, begrepet.

Snow og Uccelli (2007) antyder at akademiske språkferdigheter er vanskeligere å tilegne seg enn andre typer språk, men påstår at årsaken til dette er budskapets heller enn språkets kompleksitet. De mener det ikke finnes grunnlag for å hevde at det finnes en egen kategori i språket basert på grad av språkkompetanse som kvalifiserer språk til å være akademisk.

Isteden påpeker de at akademiske språkferdigheter ikke har en tydelig motsetning, slik for eksempel kategoriene skriftlig, formell og forklarende tekst har. De har isteden som utgangspunkt at språket kan være mer eller mindre akademisk. Videre ser de på akademiske språkferdigheter som et kontinuum av tidligere språkferdigheter, hvor ordforråd er en viktig del av de akademiske språkferdighetene, og har stor betydning for tilegnelse av leseforståelse. På denne måten fremhever også de en forbindelseslinje mellom talespråklige ferdigheter og akademiske språkferdigheter.

Snow og Uccelli (2007) fremmer ut fra dette en pragmatisk tilnærming til akademiske språkferdigheter. Det innebærer at utgangspunktet for å ha slike ferdigheter er det samme som for andre typer språk: det som kjennetegner akademiske språkferdigheter er et resultat av de utfordringene de skal svare på knyttet til kommunikasjon

Ut fra dette er det spesielt to forhold som Snow og Uccelli (2007) anser å være viktige for elever som forventes å bruke og mestre denne typen avansert språk: det første er å få en bevissthet omkring hvordan relasjonene mellom de som bruker akademiske språkferdigheter forutsettes å være. Det andre er å få elevene til å forstå at meningsaspektet ikke bare ligger i hva de formidler, men også hvordan de uttrykker det de ønsker å formidle. Denne bevisstheten vil påvirke hvordan elevene forholder seg når de skal videreformidle det komplekse innholdet på en effektiv måte. Ifølge Snow og Uccelli kan det å få elever, på en bevisst og reflekterende måte, til å bytte mellom ulike typer av språkformer etter kontekstuelle krav, være avgjørende for å fremme bruken av akademiske språkferdigheter. De vektlegger dermed metapragmatisk bevissthet som viktig. Slik bringer Snow og Uccelli inn et metakognitivt aspekt i bruken av akademiske språkferdigheter, i tillegg til de leksikalsk- grammatiske ferdighetene som vanligvis har blitt ansett som nødvendige.

Cummins (2000) fremhever i sine nyere arbeider at det som skiller akademiske språkferdigheter fra andre typer språk-sjangre, er evnen til å utforme komplekse meninger eksplisitt ved hjelp av språket selv, heller enn gjennom kontekstuell støtte. (Cummins, 2000 referert i Genesee et.al. 2006). Det innebærer at å bruke akademiske språkferdigheter til syvende og sist dreier seg om å uttrykke komplekse ideer, uten særlig støtte i tidligere erfaring eller kontekst. (Genesee et. al. 2006). Her fremhever Cummins viktigheten av metakognitive ferdigheter som et kritisk skille ved barns tospråklige utvikling (Cummins, 2000).

4.2.3 Terskelhypotesen:

For å kunne bidra til temaet som omhandler overføring, må terskelhypotesen sees i sammenheng med den gjensidige avhengighetshypotesen. Mens den gjensidige avhengighetshypotesen binder utviklingen av to (flere) språk sammen, forsøker terskelhypotesen å si noe om når eller hvorvidt tospråklighet kan være en kognitiv ressurs for det enkelte barn (Genesee et.al., 2006).

Ideen om et terskelnivå ble først introdusert av Skutnabb-Kangas og Toukomaa (1976, referert i Troike, 1984) og viser til et tenkt nivå av språklig kompetanse i førstespråket, som antas å virke inn på hvordan andrespråket utvikler seg. Terskelhypotesen ble deretter videreutviklet av Cummins for å si noe om forholdet mellom tospråklighet og kognisjon (Cummins, 1979). Den kan også brukes for å forstå forskjeller i barns skoleprestasjoner ut fra hva slags tospråklig undervisning barna mottar (Jf. sterke eller svake tospråklige modeller (Swain, 1978 referert i Cummins, 1979).

Cummins mener det egentlig er snakk om to terskelnivå (Cummins, 1979). Hvis barnet ikke utvikler sin språklige kompetanse over det første nivået, noe som innebærer at den språklige kompetansen er lav på begge språk, vil dette føre til negative kognitive og skolefaglige resultater. De elevene som utvikler høy kompetanse i begge språk, kommer over den øverste terskelen og vil dra nytte av sin tospråklighet gjennom økte kognitive evner og bedre skolefaglige resultater. Elever som havner mellom de to terskelnivåene har utviklet et godt fundament i enten første eller andrespråket, og vil ifølge Cummins verken utvikle seg positivt eller negativt i kognitiv eller skolefaglig forstand. Slik kan tospråklighet danne mange ulike utviklingsmønstre. Hvordan elevene klarer å interagere med miljøet rundt seg, spesielt i en skolefaglig kontekst vil følge av dette, og det påvirker både barnets muligheter for å forstå andre, og å gjøre seg forstått.

Cummins peker i den forbindelse på at svakt utviklede akademiske begreper i undervisningsspråket gjør eleven spesielt sårbar, fordi undervisningen ikke bidrar til økt forståelse av det skriftlige eller muntlige stoffet som skal læres. En elev som har et høyt nivå av akademiske språkferdigheter i undervisningsspråket, vil derimot ikke være så sårbar for eventuell utilfredsstillende undervisning (Cummins, 2000). Cummins understreker at i en språklig minoritetssituasjon, er det en forutsetning at førstespråket opprettholdes hvis de

minoritetsspråklige elevene i det hele tatt skal ha mulighet til å nå høyere terskelnivå (Cummins, 1979).

Ifølge Cummins vil altså tospråklige barn ha en fordel fremfor enspråklige barn dersom de får mulighet til å utvikle begge språkene til et høyt nivå (Cummins, 1978, 1979). En forutsetning for en slik utvikling er at det legges tilrette for en god utvikling av førstespråket. Det er viktig å påpeke at terskelhypotesen ikke sier at det er tospråklighet i seg selv som har positive eller negative virkninger. Cummins fremhever i sine nyere arbeider at de kognitive ringvirkningene av tospråklighet avhenger av de språklige-sosiale forhold som læringen av andrespråket foregår under (Bakken, 2007; Cummins, 2000).

Kritikk av den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelhypotesen:

Selv om Cummins modeller utvilsomt har en sterk posisjon blant forskere som har studert forhold relatert til tospråklighet, har ikke modellene og synspunktene hans fått stå uimotsagt.

Som jeg allerede har redegjort for tidligere i oppgaven har mye av kritikken vært rettet mot bruken av akademiske språkferdigheter. En annen del av kritikken har vært rettet mot terskelhypotesen og den manglende spesifiseringen av grensene for terskelnivåene.

Empiriske forsøk på å spesifisere nivåene har imidlertid kun vist at dette er en kompleks og kanskje umulig oppgave (Carlisle et.al., 1999). Cummins på sin side argumenterer for at det ikke har noen hensikt å spesifisere disse nivåene nærmere da det vil være forskjellig fra situasjon til situasjon. Han mener terskelhypotesen utfører sin misjon gjennom å være en veileder for god undervisning, og at det er mange undervisningsprogrammer som kan gi gode resultater i ulike kontekster (Cummins, 2000).

Cummins kritiseres også for å avgrense sine modeller til å gjelde i en skolefaglig kontekst. Den skolefaglige konteksten er ikke irrelevant for tospråklig utvikling, men det kan stilles spørsmål ved hvorvidt den er dekkende for hvordan tospråklig utvikling foregår generelt. Wald (1984) understreker at selv om Cummins` modeller bidrar til mye positivt for minoritetsspråklige elever, blir den i sin nåværende form aldri mer enn en ”akademisk abstraksjon.” For å fjerne seg fra en slik karakteristikk mener Wald at Cummins må klargjøre sine begreper og bedre sin refleksjon rundt sosiokulturelle og sosiolingvistiske realiteter som minoritetsspråklige barn møter.

Genesee (1984) kritiserer Cummins for å skape et kunstig skille mellom språk som utvikles i en skolefaglig kontekst og språk som ikke gjør det, og fremhever at dette skiller språkutvikling i skolen fra en bredere sosial kontekst. I tillegg argumenterte han for at Cummins har lagt alt for stor vekt på ikke-sosiale faktorer, som for eksempel kognisjon. Han understreket også at språk alene ikke kan forklare de svake akademiske språkferdighetene som en del minoritetsspråklige barn har. Genesee får støtte fra Canale (1984) som påpeker at språkkompetanse bare er en av mange komplekse kognitive systemer som har betydning for hvordan ulike oppgaver relatert til språk løses.

Mens Cummins fokuserer på språklige faktorer hevder Troike (1984) at sosiokulturelle faktorer, som samfunnets og læreres forventninger og atferd, i større grad enn språklige faktorer kan påvirke læring. Han ser på Cummins` bruk av akademiske språkferdigheter som en indikator på grad av akulturalisering fremfor kognitive evner. Dette begrunner han med at Cummins i stor grad sammenligner minoritetsspråklige barn med majoritetsspråklige barn fra den vestlige middelklassen, og at de skolefaglige resultatene til de minoritetsspråklige elevene vil være preget av at de ikke har de samme kulturelle erfaringene som de majoritetsspråklige elevene. MacSwan og Rolstad (2003) kritiserer Cummins for å bruke skolen og utdanning som kriterium for å kunne bruke akademiske språkferdigheter. De understreket at alle typer språk har mekanismer for å fremme komplekse meninger, og at dette ikke er noe som er spesifikt for akademiske språkferdigheter. De påpekte også at skolen ikke forbedrer språket, den bare forandrer det. MacSwan (2000) kritiserer i tillegg Cummins` valg av skolen som kontekst for å være spesielt relevant for vestlige forhold.

Cummins har også blitt kritisert for å ha utviklet en såkalt ”deficit theory” (Edelsky et.al., 1983; MacSwan, 2000). MacSwan (2000) kom med denne kritikken fordi han ment at Cummins` fokus på de negative følgene av ikke å komme over det laveste terskelnivået, kombinert med fokus på svake skolefaglige og språklige prestasjoner, fører til en stigmatisering av minoritetsspråklige elever som gruppe. Han påpeker at slike negative holdninger kan ha betydning for hvordan lærere forholder seg til denne gruppen. Lærernes holdninger kan igjen være med på å påvirke de skolefaglige prestasjonene, gjennom at de stiller mindre krav til de minoritetsspråklige elevene på skolen.

Videre hevder MacSwan (2000) at Cummins ikke skiller mellom det å ha en avvikende språkutvikling og det å ha en annerledes utvikling i majoritetsspråket. Han antyder at

Cummins` terskelhypotese har skapt et inntrykk av minoritetsspråklige som en kognitivt svakere gruppe, fordi det gis inntrykk av at mange i denne gruppen ikke klarer å komme over det nederste terskelnivået. Han understreket også at det ikke er hensiktsmessig å gi inntrykk av at en gruppes språk er mer betydningsfull enn en annens.

Kritikk av Cummins modeller som et teoretisk utgangspunkt for forståelse av overføring:

Selv om både den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelhypotesen har hatt mye å si for hvordan overføring blir forstått blant forskere i dag, har Cummins modeller også blitt møtt med kritikk på dette området. Ifølge Genesee, Geva, Dressler og Kamil (2006) har både kontrastiv analyse og Cummins` modeller til felles at de er eksempler på det tradisjonelle synet på overføring; nemlig å kunne overføre direkte det man har lært i en situasjon til en ny situasjon.

Et eksempel på et nytt syn på hva overføring kan være kommer fra Bransford og Schwartz (1998). De mener diskusjonene rundt hvorvidt overføring er en reell eller uvanlig prosess i utgangspunktet er uriktig, og at problemene med å finne evidens for overføring skyldes teorien og metodene for innhenting av data, heller enn diskusjon om hvorvidt overføring eksisterer eller ikke. De anser tilnærmingen å være statisk og kun fokusere på den kunnskapen eleven har i øyeblikket, fremfor på læringsprosessen. Bransford og Schwartz påpeker at det finnes flere ulike typer kunnskap, og hevder ut fra dette at overføring krever en mer dynamisk tilnærming for å kunne studeres. De foreslår at det de kaller ”preparation for future learning” er en bedre innfallsvinkel.

”Preparation for future learning” ser på evnen til å lære i kunnskapsrike miljøer, gjennom å utnytte andre hjelpemidler i konteksten, som for eksempel andre elever eller ulike tekster. Dette innebærer evne til å tilegne seg ny kunnskap i en ny situasjon ut fra tidligere erfaringer. Her knyttes læring i sterkere grad opp til overføring som en prosess i stadig endring, og det legges vekt på at for at det skal kunne skje en overføring må personen det gjelder være villig til å bearbeide og forandre kunnskap fremfor bare å tilegne seg den. Dette oppnås gjennom stadig å tolke, vurdere og revidere den kunnskapen personen innehar. Målet er å være forberedt til å lære av andre, ikke å produsere faktakunnskap. Dermed blir

overføring kjennetegnet som en prosess, og evidens på overføring er ikke lenger begrenset til situert kunnskap, men dynamisk bruk av den erfaringen man har i ulike situasjoner (Bransford og Schwartz, 1998).

Dette kan relateres til innlæring og utvikling av talespråklige ferdigheter og leseforståelse. Begge deler er eksempler på dynamiske prosesser, som i stor grad er styrt av kontekst. Evne til å vurdere hvordan et tidligere innlært begrep passer i en ny kontekst, og å bruke andre elever eller lærere i denne prosessen, vil være viktige elementer for å utvikle for eksempel ordforrådets dybde og bredde. Eller en mer avansert form for leseforståelse (Bransford og Schwartz, 1998).

5. Empiriske funn i forbindelse med overføring:

I denne litteraturstudien fokuserer jeg spesielt på hvordan kompetanse i førstespråket, forstått som ordforråd og leseforståelse, kan påvirke utviklingen av andrespråklig leseforståelse. For å forsøke å svare på dette vil jeg først ta for meg noen studier som har sett på sammenhenger mellom ordforrådet i førstespråket og ordforrådet i andrespråket. Deretter vil jeg se på hvilke sammenhenger det finnes mellom ordforrådet i førstespråket og andrespråklig leseforståelse. Til sist vil jeg gå inn på eventuelle sammenhenger mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse. En del av disse sistnevnte studiene har også sett på hvordan ordforrådet i andrespråket kan ha betydning for utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Spørsmålet blir da om talespråklige kompetanse i andrespråket er viktigere enn leseforståelse i førstespråket for utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Det stilles også spørsmål ved om det finnes et terskelnivå av talespråklige ferdigheter i andrespråket som har betydning for sammenhengen mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse.

5.1 Sammenhenger mellom ordforråd i førstespråket og ordforråd i andrespråket:

Det er noen studier som har forsøkt å finne ut om ordforråd allerede tilegnet i førstespråket kan påvirke tilegnelsen av lignende kunnskaper og ferdigheter i andrespråket. Tidligere studier av ordforråd hos barn har konsentrert seg om ordforrådets bredde. Etter hvert har det også blitt tatt interesse for ordforrådets dybde (Ordoñez et.al., 2002). Ordforrådets dybde antas å representere ulike nivåer av kognitiv kompleksitet. Kunnskap om dette kan være nyttig i diskusjonen om hvorvidt overføring foregår via en språkspesifikk eller mer generell underliggende faktor. Cummins fremhever at dekontekstualisert språk lettere overføres enn språk som defineres av en spesifikk kontekst. Dekontekstualisert språk, eller akademiske språkferdigheter, kjennetegnes ved at de er mer kognitivt krevende.

Spørsmålet er hvorvidt det er mulig å avgjøre om det er språkspesifikke eller en generell underliggende faktor som er relatert til overføring av ordforråd. Jeg har ikke funnet mange

studier som har fokusert på ordforråd og overføring, og derfor er det bare 4 studier representert i denne oppgaven. Bare en av dem er norsk.

5.1.1 Presentasjon av studiene:

Den første studien som presenteres i denne oppgaven er den eldste av studiene som har sett på sammenhenger mellom ordforråd på første- og andrespråket. Studien skiller seg også ut ved at forskeren har konsentrert seg om å studere sammenhenger mellom ordforråd på første og andrespråket i et noe begrenset perspektiv.

Johnson (1989) valgte i denne studien spesifikt å se på barns tolkninger av metaforer. Han brukte et utvalg på 10 barn fra 2., 4. og 6. klasse ved 3 ulike skoler. Totalt bestod altså utvalget av 30 barn. Testingen av barna foregikk i en periode over noen uker. Barnas førstespråk var spansk, mens all undervisning ble gitt på andrespråket engelsk, og var derfor en enspråklig undervisningsmodell. Studien ble utført i Toronto, Canada.

For å måle ulike kognitive nivåer ved barnas ordforråd, brukte forskeren blant annet en deltest fra Woodcock Language Proficiency Battery som omhandlet muntlig språk (minst krevende: gjenkjenne ord ut fra et bilde, mest krevende: verbal analogi). Med utgangspunkt i at verbal analogi ble ansett for å være den mest krevende testen kognitivt sett, forventet forskeren sterkest sammenheng mellom språkene på denne deltesten. Den språkspesifikke kompetansen ble målt ved at barna gjenfortalte en historie fra en test kalt Language Assessment Scales (LAS). Alle testene ble gitt både i førstespråket spansk og andrespråket engelsk. I tillegg ble barnas evne til å tolke metaforer vurdert. Dette ble gjort ved at barna skulle tolke metaforer som ble dannet gjennom at ord (for eksempel: *my sister, rock*) ble puttet inn i ulike setninger (for eksempel: "___ was a ___,"). Barnas grad av kompleksitet i tolkningen av slike metaforer ble så vurdert.

Johnson fant en signifikant sammenheng mellom grad av kompleksitet i barnas tolkning av metaforer på førstespråket spansk og andrespråket engelsk. Det var også slik at jo eldre barna var, jo mer komplekse tolkninger gav de. Videre viste funnene at grad av kompleksitet i barnas evne til å tolke metaforer var høyest korrelert med de kognitive variablene, og da spesielt deltesten Verbal analogi. Johnson antok at dette var kognitive variabler som ikke var

knyttet til et enkelt språk. De språkspesifikke variablene derimot var svakest relatert til kompleksiteten av barnas tolkninger av metaforer, og viste ingen sammenheng på tvers av førstespråket spansk og andrespråket engelsk.

Den neste studien ble utført i Nederland, og er en studie som lettere kan sammenlignes med norske forhold enn en del studier gjort i USA. Dette skyldes at språkene som studeres er ganske ulike hverandre, noe som også er tilfelle for mange minoritetsspråklige barn i Norge.

Verhoeven (1994) gjennomførte en longitudinell studie med 98 tyrkiske barn. Barna hadde tyrkisk som førstespråk og nederlandsk som andrespråk, men de fikk undervisning på andrespråket nederlandsk i ulik grad: Den største gruppen fikk hovedsakelig enspråklig nederlandsk undervisning. Den minste gruppens undervisning kan karakteriseres som en svak tospråklig modell. Gjennom å organisere studien på denne måten ble det mulig å studere om en eventuell overføring kunne gå begge veier.

Verhoeven undersøkte barnas ferdigheter på flere ulike områder. Blant annet ble det i begge språk målt reseptivt ordforråd (velge 1 korrekt bilde blant 4 som tilsvarte et talt ord) og ekspressivt ordforråd (navngi bilder). Ordene som ble brukt var valgt ut av forskeren på bakgrunn av hvilke ord lærere mente at nederlandske barn på 6 år ville mestre. Ordene skulle heller ikke være kulturspesifikke. Det ble ut fra dette laget en liste over ord med ulik vanskegrad. De ordene som ble valgt ut ble deretter oversatt til tyrkisk. Målingene ble utført i begynnelsen av 1. klasse, slutten av 1. klasse og slutten av 2. klasse.

Når det gjaldt overføring av ordforråd fra første til andrespråket ble det ikke funnet støtte for at ordforrådet i førstespråket tyrkisk påvirket eller predikerte utviklingen av ordforrådet i andrespråket nederlandsk. Dette funnet støtter dermed opp om Johnsons funn om manglende sammenhenger mellom første og andrespråket på områder av mer språkspesifikk karakter.

Den neste studien skiller seg fra de andre studiene ved å være den eneste norske studien representert i denne oppgaven.

Bøyesen (1997) studerte et mindre utvalg barn med tyrkisk som morsmål enn det Verhoeven (1994) gjorde. Totalt deltok det 15 barn med tyrkisk som førstespråk og norsk som andrespråk. De 3 første årene fikk barna undervisning i og på førstespråket tyrkisk. Tre av barna begynte i klassen underveis: en kom fra skole i Drammen i 4. klasse, og en kom fra Tyrkia i begynnelsen av 5. klasse. Den tredje kom fra en skole i Oslo i slutten av 5. klasse.

Da den tyrkiske læreren sluttet ble tilbudet redusert til å foregå med enspråklig norsk lærer og tyrkisk assistent. Timeantallet med tyrkisk og norsk var ganske stabilt fra 1. til 6. klasse, og undervisningen kan karakteriseres som en svak tospråklig modell. Bøyesen påpekte i den forbindelse at økt samarbeid på trinnet og blanding av elevene på tvers av klassegrensene kan ha medvirket til en langsommere progresjon for elevene i førstespråket tyrkisk og kanskje en raskere progresjon for formelle språkferdigheter i andrespråket norsk.

For å teste barnas ordforråd på førstespråket tyrkisk og andrespråket norsk brukte forskeren blant annet den tyrkiske og norske utgaven av WISC- R. Her var det spesielt delprøven Ordforråd som var relevant. Det ble også brukt en delprøve fra den norske utgaven av ITPA kalt Auditiv assosiasjon, som måler analogi, antonymer og ordforråd. Denne testen ble oversatt og brukt på tyrkisk.

Forskeren fant støtte for at det var en signifikant sammenheng mellom barnas ordforråd på førstespråket tyrkisk og andrespråket norsk, og antydte at det har foregått overføring av kunnskap fra førstespråket tyrkisk til andrespråket norsk. En svakhet ved studien kan ha vært at 3 av elevene hadde spesialpedagogiske behov. Forskeren fant imidlertid ikke at dette var et forhold som forandret resultatene i særlig grad, sannsynligvis på grunn av at utvalget var lite.

Ordforrådet består av en dybde og en bredde dimensjon, og de to påfølgende studiene har sett spesifikt på sammenhenger mellom språk når det gjelder ordforrådets dybde.

Carlisle, Beeman, Davis og Spharim (1999) sammenlignet i den forbindelse minoritetsspråklige barns evne til å komme med formelle og uformelle definisjoner. I studien deltok det 57 barn med spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk. Barna gikk i 1., 2. og 3. klasse ved en skole i Chicago, USA. Den enspråklige undervisningen foregikk på engelsk.

Formelle definisjoner er lært gjennom undervisning i skolen og er ofte også kalt akademiske språkferdigheter. Å gi formelle definisjoner innebærer å forklare et ord gjennom å plassere det inn i en overordnet kategori, samt å skille det fra de øvrige ordene i kategorien. Eks: en kniv er et redskap som brukes til å skjære ting med. Uformelle definisjoner kjennetegnes ved at de gir mengdeinformasjon, men plasserer ikke ordet i forhold til en overordnet kategori. Eks: En kniv er skarp, og kan brukes til å skjære brød eller grønnsaker. Formelle

definisjoner blir ansett å indikere høyere grad av metalingvistiske ferdigheter enn uformelle definisjoner.

Definisjonsoppgavene gikk ut på å definere 10 ord fra en del av Wechsler Intelligence Scale for Children (*hatt, paraply, esel, kniv, tyv, sykkel, alfabet, klokke, diamant og negl*). Barna ble spurt "hva er ___?" for å få frem definisjoner av ordene. Denne testen ble utført på begge språk. I tillegg ble barna testet i forhold til reseptivt ordforråd på begge språk ved hjelp av Peabody Picture Vocabulary Test- Revised (PPVT- R) og Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP). I tillegg ble lytteforståelse og bokstav – ord identifisering målt med deltester av Woodcock- Johnson Psychoeducational Battery – Revised.

Resultatene fra disse testene indikerte en sterk sammenheng mellom ordforrådets dybde i førstespråket spansk og andrespråket engelsk, men at denne sammenhengen varierte med om definisjonene var formelle eller uformelle. Evne til å gi formelle definisjoner i førstespråket spansk hadde sammenheng med evne til å gi formelle definisjoner på andrespråket engelsk. Denne sammenhengen var moderat, men signifikant. Det var derimot ingen signifikant sammenheng mellom evne til å gi uformelle definisjoner på førstespråket spansk og andrespråket engelsk.

I den neste studien har forskerne også brukt barns evne til å gi definisjoner som utgangspunkt for å studere ordforrådets dybde. Barna i denne studien er imidlertid noe eldre enn barna i studien til Carlisle et.al. (1999).

Ordoñez, Carlo, Snow og McLaughlin (2002) valgte mer spesifikt å se på sammenhenger basert på lavere grad (syntagmatisk) eller høyere grad (paradigmatisk) av ordforrådets dybde. Forskerne antok at paradigmatisk ordforråd har sammenheng med metalingvistisk kunnskap, og innebærer å gi formelle definisjoner av akademiske begreper gjennom å plassere dem i en hierarkisk taksonomi. Det vil si at definisjonen skulle gi informasjon om hvor begrepet befant seg i forhold til andre relevante begreper. (For eksempel: et øye er en kroppsdel). Syntagmatisk ordforråd ble karakterisert som uformelle begrepsdefinisjoner hvor ytre karakteristikk eller beskrivelser ble brukt (for eksempel: en konvolutt brukes til å sende brev). Syntagmatiske definisjoner ble ikke antatt å være av metalingvistisk karakter.

I denne studien sammenlignet forskerne 88 barn fra 4. og 5. klasse ved to skoler i Boston og Santa Barbara, USA. Førstespråket var spansk og andrespråket var engelsk. For å få et mål

på ordforrådets dybde på begge språk ble det valgt ut 6 høyfrekvente ord fra Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) og den spanske utgaven av denne testen kalt; Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP). Barna ble bedt om å gi definisjoner av disse ordene.

Forskerne fant at det var en sammenheng mellom første og andrespråket når det gjaldt ordforrådets dybde, men at forbindelsen varierte veldig etter hvilken type av ordforrådets dybde som ble studert. Den sterkeste interaksjonen mellom språkene ble funnet i forhold til paradigmatisk ordforråd (moderat høy og signifikant), mens den svakeste interaksjonen ble funnet i forhold til syntagmatisk ordforråd (lav og ikke signifikant). Dette støtter opp om funnene fra studien til Carlisle et. al. (1999).

5.1.2 Oppsummering:

Når det gjelder sammenhenger mellom ordforråd i førstespråket og ordforråd i andrespråket har denne oppgaven hatt 5 studier tilgjengelig for gjennomgang. Av de 5 studiene var det 1 studie som fant sammenheng mellom ordforrådet i første og andrespråket (Bøyesen, 1997), mens en annen studie ikke fant støtte for noen sammenheng mellom språkene (Verhoeven, 1994). Sistnevnte studie var longitudinell, mens den førstnevnte var samtidig. Barna i den samtidige studien hadde mottatt tospråklig undervisning, mens barna i den longitudinelle studien var inndelt i grupper hvor noen mottok enspråklig undervisning og andre mottok svak tospråklig undervisning. Barna i den samtidige studien var eldre enn barna i den longitudinelle studien, noe som også kan ha hatt betydning for resultatet.

Videre var det en studie som skilte mellom kognitive variabler og språkspesifikke variabler (Johnson, 1989). Her ble det funnet en signifikant sammenheng mellom første og andrespråket når det gjaldt de kognitive variablene. Det ble derimot ikke funnet støtte for noen sammenheng mellom første og andrespråket når det gjaldt de språkspesifikke variablene. Undervisningen i denne studien var en enspråklig undervisningsmodell. Til slutt var det 2 studier som skilte mellom ulike typer ordforråd (Carlisle et.al.,1999; Ordoñez et.al., 2002). Disse fokuserte på høy og lav grad av kompleksitet i ordforrådet. For ordforråd som ble regnet som komplekst viste det seg å være en sammenheng på tvers av første og andrespråket. Denne sammenhengen var ikke å finne for ordforråd som var mindre

komplekst. Undervisningen som disse barna ble gitt var i ikke oppgitt i det ene tilfellet, mens den var enspråklig i det andre tilfellet.

Det er få studier representert, noe som begrenser mulighetene for å si noe sikkert om hvordan ordforråd kan være bundet sammen på tvers av språk. En annen svakhet er at studiene sier lite om hvilken betydning førstespråket har hatt. Den ene studien, hvor undervisningen både har vært sterk - og svak tospråklig, antyder imidlertid at det er positivt å opprettholde førstespråket og at dette ikke går på bekostning av andrespråket.

De fleste studiene som er representert her er gjort av språk som er ganske like hverandre (spansk/ engelsk). Foruten den norske studien er det kun en studie som er gjort hvor første og andrespråket er ganske ulike hverandre. Dette gjør at det er vanskelig å generalisere funnene til norske forhold. Funnene sett under ett antyder imidlertid at det bør være interessant å se nærmere på hvordan ordforråd kan være bundet sammen i en tospråklig undervisningskontekst, både når det gjelder språk som er ganske like hverandre og for språk som er mer ulike hverandre.

5.2 Sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førstespråket og andrespråklig leseforståelse.

Forskning på området som omhandler overføring har stort sett fokusert på overføring innen samme modalitet, altså av områder som antas å være like i første og andrespråket. Et eksempel på en slik modalitet er ordforråd i første og andrespråket, eller leseforståelse i første og andrespråket. Det har i liten grad vært forsket på overføring på tvers av ulike modaliteter. Studiene som presenteres nedenfor er imidlertid eksempler på studier av en slik art. De er valgt ut med bakgrunn i at de har sett på sammenhengen mellom talespråklige ferdigheter i førstespråket og andrespråklig leseforståelse. På grunn av at forskningsfeltet på dette området er lite og ufullstendig er det bare 5 studier representert.

5.2.1 Presentasjon av studiene:

De fleste studiene som har sett på overføring mellom språk har omhandlet minoritetsspråklige barn som har kommet til et nytt land med den hensikt å bli værende der. Den følgende studien skiller seg ut på dette punktet, da den omhandler barn som bare oppholder seg midlertidig i USA, og som kommer til å flytte tilbake til hjemlandet.

Okamura-Bichard (1985) hadde et utvalg på 48 japanske barn i denne studien. Studien ble utført mens barna bodde i USA. I Japan ville barna gått i 6. klasse, og forskerne valgte å sammenligne barn i denne aldersgruppen for å sikre at barna hadde gått på skole både i Japan og USA. I USA mottok de enspråklig engelsk undervisning i vanlige amerikanske skole. I tillegg gikk de deltid på japansk skole hvor de hadde enspråklig undervisning i japansk.

På førstespråket japansk ble barnas talespråklige ferdigheter vurdert ved hjelp av et spørreskjema som ble administrert både til barna og foreldrene. Andrespråklig leseforståelse i engelsk ble testet ved hjelp av en deltest fra "Gates- MacGinitie Reading Tests." Denne deltesten var normalt beregnet for 3. klasse, men forskeren anså nivået for å være passende for japanske barn som hadde vært i USA mellom 1 - 5 år. Gjennomsnittlig hadde barna i denne studien vært i USA i 3, 5 år. Okamura-Bichard fant ingen signifikant sammenheng mellom selvvalgte talespråklige ferdigheter i førstespråket japansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk i denne studien.

De fleste av studiene representert her har omhandlet barn som gikk på barneskolen. Den siste studien som vil bli presentert er imidlertid noe annerledes, da utvalget bestod av langt eldre elever.

Buriel og Cardoza (1988) hentet dataene til denne studien fra en nasjonal longitudinell studie med elever som gikk siste året på videregående. Det opprinnelige utvalget bestod av ca. 11 300 elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Utvalget er imidlertid begrenset til å gjelde 1., 2. og 3. generasjon av meksikansk – amerikanske elever fra sørvestre deler av USA. Det er vanskelig å identifisere akkurat hvor mange elever som deltok i studien, men det dreier seg om ca. 1000 stk. Elevene hadde spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk.

De to første generasjonene var i stor grad knyttet til den meksikanske kulturen og språket gjennom foreldre som ble født der, mens 3. generasjon hadde foreldre som selv var født i USA. De hadde derfor selv ingen direkte forbindelse til Mexico. 1. og 2. generasjon hadde langt bedre talespråklige ferdigheter og leseforståelse i førstespråket spansk enn 3. generasjon. Forskerne antydte at det foregikk et språkskifte fra spansk som førstespråk til engelsk som førstespråk i 3. generasjon. Dette kan illustreres gjennom den store variasjonen i elevenes kompetanse i førstespråket spansk for denne gruppen.

Data om reseptive og produktive talespråklige ferdigheter i førstespråket spansk ble innhentet gjennom selvrappporterende spørreskjema. Som mål på andrespråklig leseforståelse i engelsk brukte forskerne resultater fra den standardiserte, nasjonale prøven "High School and Beyond survey", som måler både generelle og avanserte ferdigheter.

For ungdommene som var fra 1. og 2. generasjon fant forskerne ingen sammenheng mellom selvvalgte talespråklige ferdigheter på førstespråket spansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk. For 3. generasjon fant de en negativ forbindelse mellom talespråklige ferdigheter på førstespråket spansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk. Denne negative forbindelsen ble funnet blant de elevene i 3. generasjon som hadde de beste talespråklige ferdighetene i førstespråket spansk. Elevene fra 3. generasjon som hadde svakere talespråklige ferdigheter i førstespråket spansk, og som brukte andrespråket engelsk mer aktivt, hadde bedre andrespråklig leseforståelse i engelsk.

Buriel og Cardoza (1988) antyder at sosiokulturell kontekst kan ha hatt betydning for resultatene. Som immigranter hadde 1. generasjon sterke forventninger om suksess, og ønske om sosial mobilitet. Gode skolefaglige prestasjoner er forbundet med disse forventningene. Buriel og Cardoza peker på at denne faktoren kan ha blitt overført fra generasjon til generasjon. For 3. generasjon kan forventningene ha gitt ulike utslag. I gruppen med gode skolefaglige prestasjoner mente forskerne forventningene til forbedring har vært høye. Det var denne gruppen som sannsynligvis hadde de svakeste talespråklige ferdighetene i førstespråket spansk, og hvor det i sterkest grad så ut til å ha foregått et språkskifte. Mange fra denne gruppen hadde spansk som fremmedspråk i skolen, noe forskerne mente kunne forklare den gode leseforståelsen i førstespråket spansk. For den delen av 3. generasjon som gjorde det dårlig på skolen antok Buriel og Cardoza at kompetansen i førstespråket spansk

var sterkere. I denne gruppen pekte forskerne på at forventningene til å forbedre sin egen situasjon kunne være lavere, noe som kan ha påvirket de svake skolefaglige prestasjonene.

En svakhet ved studien er at den ikke kontrollerte for hvor lenge den enkelte elev hadde bodd i USA, noe som kan ha hatt betydning for tilegnelsen av andrespråket engelsk. I tillegg var målet på leseforståelse noe upresist da det var en kombinasjon av de to variablene lesing og skriving. Selvvurdering som mål på talespråklige ferdigheter har også sine begrensninger.

Selv om selvvurdering har sine begrensninger som mål på talespråklige ferdigheter, har også den neste studien gjort et noe uvanlig valg. Her ble imidlertid lytteforståelse brukt som mål på talespråklige ferdigheter.

Royer og Carlo (1991) hadde et utvalg som bestod av 49 tospråklige elever fra Massachusetts i USA. Disse barna hadde spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk, og fikk undervisning som kan klassifiseres som svak tospråklig.

Dette var en longitudinell studie hvor barna ble testet to ganger i 5. klasse og en gang i 6. klasse. Lytteforståelse og leseforståelse på begge språk ble målt gjennom bruk av "the Sentence Verification Technique" (SVT). SVT er laget med utgangspunkt i at barn antas å lagre ords mening, heller enn form, når de hører eller leser setninger. Med utgangspunkt i fire ulike typer setninger, som på ulike måter er ment å distrahere leseren, må barna avgjøre hvorvidt meningen i disse samsvarer med meningen i setninger som kommer fra en original tekst.

Forskerne fant ingen positive sammenhenger mellom barnas lytteforståelse i førstespråket spansk, målt i 5. klasse, og andrespråklig leseforståelse i engelsk målt i 6. klasse.

Lytteforståelse ble også brukt som mål på talespråklige ferdigheter i den neste studien, men skiller seg likevel noe fra studien til Royer og Carlo (1991) da den er utført i en kontekst hvor andrespråket var fremmedspråk.

Dufva og Voeten (1999) utførte en longitudinell studie i Finland av 160 finske barn. Disse barna hadde finsk som førstespråk (majoritetsspråk) og begynte å lære andrespråket engelsk (fremmedspråk) i 3. klasse.

I 1. klasse testet forskerne blant annet barnas talespråklige ferdigheter i førstespråket finsk ut fra lytteforståelse (reseptive ferdigheter). Lytteforståelse i førstespråket finsk ble testet

gjennom at barna gjenfortalte og svarte på spørsmål etter at en tekst var lest høyt for dem (totalt 4 tekster ble lest). I 2. klasse målte de blant annet barnas leseforståelse i førstespråket finsk. Disse testene var like som de som ble utført i 1. klasse, med den forskjell at de ble tilpasset 2. klasse, og at barna selv leste de 4 tekstene. I 3. klasse testet forskerne blant annet barnas kompetanse når det gjaldt andrespråklig leseforståelse i engelsk. Dette skjedde ved at barna skulle fylle inn ord som manglet i en skriftlig dialog, med fokus på å uttrykke mening.

Forskerne fant at lytteforståelse i førstespråket finsk, målt i 1. klasse, var indirekte korrelert med andrespråklig leseforståelse i engelsk i 3. klasse. Nærmere bestemt fant de en direkte sammenheng mellom lytteforståelse i førstespråket finsk, målt i 1. klasse, og leseforståelse i førstespråket finsk, målt i 2. klasse. Videre viste det seg at leseforståelse i førstespråket finsk, målt i 2. klasse, hadde en direkte forbindelse med andrespråklig leseforståelse i engelsk i 3. klasse.

Dufva og Voetens funn antyder at både lytteforståelse og leseforståelse på førstespråket finsk kan predikere andrespråklig leseforståelse i engelsk. Hvordan denne forbindelsen er bygd opp gir funnene imidlertid ingen støtte for å si noe om. Forskerne antyder at den nære forbindelsen mellom talespråklige ferdigheter og leseforståelse kan skyldes at de deler ordforråd og / eller syntaks. Men begge ferdighetene kan ifølge Dufva og Voeten også reflektere en generell underliggende faktor, som er viktig for all prosessering av språk. Dette kan i så fall forklare at både lytte- og leseforståelse i førstespråket predikerer tilegnelse av fremmedspråket til forskjellig tid. Som studien til Royer og Carlo (1991) målte dermed heller ikke denne studien ordforråd.

Den siste studien som presenteres er også den nyeste. Den kan sammenlignes med studien til Okamura-Bichard (1985), som omhandlet barn hvis første og andrespråk er svært forskjellige fra hverandre. Til forskjell fra Okamura-Bichard (1985) sin studie omhandler imidlertid den følgende studien minoritetsspråklige barn.

Nguyen, Shin og Krashen (2001) sammenlignet 170 barn som gikk mellom 5. og 8. klasse ved ulike skoler i USA. Barna var født i USA og snakket vietnamesisk som førstespråk og engelsk som andrespråk.

Barna svarte på Likert Scale questionare, som er et selvvurderingsskjema. Her måtte de blant annet vurdere egne talespråklige ferdigheter i førstespråket vietnamesisk. Resultater fra

Stanford Achievement Test (SAT) fra 1998, ble brukt til å vurdere barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk (bredt definert).

Barna i denne studien rapporterte å ha et høyt nivå av talespråklige ferdigheter i førstespråket vietnamesisk. Likevel fant forskerne ingen forbindelse mellom talespråklige ferdigheter på førstespråket vietnamesisk og andrespråklig leseforståelse i engelsk. En årsak til dette kan skyldes bruken av selv vurdering som kilde til talespråklige ferdigheter. At leseforståelse var bredt definert, kan i tillegg ha gjort det vanskelig å skille ut leseforståelse fra de andre faktorene som er involvert i leseprosessen.

5.2.2 Oppsummering:

Det var totalt 5 studier som hadde relevans for denne problemstillingen. 4 av studiene fant ingen sammenheng mellom språkene på de utvalgte variablene. 2 av disse studiene hadde ikke oppgitt undervisningskontekst (Buriel og Cardoza, 1988; Ngyen, Shin og Krashen, 2001), mens 1 studie hadde undervisning i form av en svak tospråklig modell (Royer og Carlo, 1991) og 1 studie hadde en enspråklig undervisningsmodell (Okamura-Bichard, 1985). I disse undervisningskontekstene er det naturlig å tenke seg at førstespråket ikke vil fortsette å utvikle seg på samme måte som andrespråket.

Det var imidlertid 1 studie som skilte seg fra de andre: Den fant en indirekte sammenheng mellom førstespråklig lytteforståelse i 1. klasse og andrespråklig leseforståelse i 3. klasse (Dufva og Voeten, 1999). Denne studien skilte seg også fra de andre studiene ved at den så på fremmedspråkundervisning. Som tidligere nevnt er dette en ganske annerledes situasjon enn den de fleste minoritetsspråklige barn opplever, da førstespråket er svært godt utviklet hos barn med fremmedspråksundervisning. Funnene fra denne studien antyder imidlertid at det er viktig med et godt utviklet førstespråk. Det er imidlertid for få studier til å kunne trekke noen nærmere konklusjoner når det gjelder eventuelle sammenhenger mellom talespråklige ferdigheter i førstespråket og andrespråklig leseforståelse. En annen grunn til at det er vanskelig å trekke noen konklusjoner er at flere av studiene målte lytteforståelse fremfor ordforråd. Eller det ble brukt andre mindre egnede mål på ordforråd som for eksempel selvrapportering/selv vurdering.

Videre forskning på dette området bør som et minimum kontrollere kunnskaper på førstespråket. I den forbindelse hadde det spesielt vært nyttig å se på ulike dimensjoner ved ordforrådet, slik som ordforrådets dybde og bredde, og hvorvidt slik kunnskap i førstespråket kan ha betydning for andrespråklig leseforståelse. Det bør også brukes gode mål på ordforråd og leseforståelse, slik at validiteten sikres.

5.3 Sammenhenger mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse:

Når det er snakk om å kunne lese med forståelse på to språk er det spesielt to spørsmål som blir viet stor oppmerksomhet: Det første spørsmålet omhandler i hvilken grad barns leseforståelse i førstespråket er av betydning for utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Det andre spørsmålet er relatert til barns talespråklige ferdigheter på andrespråket. Vi har allerede sett på hvordan talespråklige ferdigheter er av betydning for senere leseforståelse hos enspråklige barn. Når det gjelder tospråklige barn er det interessant å se på i hvilken grad talespråklige ferdigheter på andrespråket kan bidra til andrespråklig leseforståelse, og om dette bidraget er mer betydningsfullt sammenlignet med leseforståelse på førstespråket (Dressler og Kamil, 2006). Cummins terskelhypotese (Cummins, 1978, 1979) antyder at barn må ha et visst nivå av talespråklige ferdigheter for å kunne utnytte ulike strategier og prosesser knyttet til leseforståelse. I en slik sammenheng kan overføring av metalingvistiske strategier fra første til andrespråket antas å være avhengig av nivået på barns talespråklige ferdigheter i andrespråket. (Dressler og Kamil, 2006).

I den empiriske gjennomgangen som følger har alle studiene til felles at de ser på hvordan leseforståelse kan være knyttet sammen mellom et førstespråk og et andrespråk. Barna som er representert i de ulike utvalgene har til felles at de har tilegnet seg en viss grad av leseforståelse i begge språk. Studien varierer noe i forhold til hvilken aldersgruppe de omhandler, og hvilke språk som er førstespråk. Men engelsk er stort sett representert som andrespråk. Til sist vil to studier som også har sett på relevansen av terskelhypotesen bli omtalt. Begge disse studiene skiller seg ut fra de foregående studiene ved at andrespråket representert i studien hadde status som fremmedspråk.

5.3.1 Presentasjon av studiene.

Den første studien som har sett på forbindelsen mellom leseforståelse i et førstespråk og et andrespråk har tatt utgangspunkt i barns forståelse av fabler. Det er også den eldste av studiene som har sett på sammenhenger mellom leseforståelse i første- og andrespråket.

Goldman, Reyes og Varnhagen (1984) sin studie omfattet 32 barn fra 4. til 6. klasse. Barna hadde spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk, og undervisningen kan karakterisere som svak tospråklig. Barna hadde derfor forskjellige kjennetegn: De som gikk i 4. klasse hadde gode talespråklige ferdigheter i begge språk og hadde lest i andrespråket i ett år. Den svakeste gruppen i 6. klasse hadde svake talespråklige ferdigheter i andrespråket og hadde lest i andrespråket i ett år. Den siste gruppen i 6. klasse hadde gjennomsnittlige ferdigheter i leseforståelse på andrespråket. Hva slags talespråklig ferdigheter disse hadde er ikke eksplisitt oppgitt, men ut fra forskernes formuleringer må de antas å være bedre enn den ”dårligste” gruppen i 6. klasse.

Som en del av testprosedyren skulle barna lese 4 fabler, 2 på hvert språk. Deretter skulle de gjenfortelle historien (nivå på leseforståelse), svare på ”hvorfor” spørsmål (trekke slutninger om personers handlinger) og til slutt skulle de si noe om hva moralen i den enkelte historie kunne være (abstrakt tenkning / generalisering). De kunne selv velge hvilket språk de skulle svare på. Forskerne antydte at evne til generalisering, til forskjell fra de andre typene spørsmål, var avhengig av undervisning. De antydte også at å gjenfortelle var mer krevende enn å trekke slutninger, og at barnas talespråklige ferdigheter og bakgrunnskunnskap spilte en stor rolle i denne oppgaven.

Blant elevene i 4. og 6. klasse fant forskerne en signifikant positiv sammenheng mellom prestasjoner i førstespråket spansk og andrespråket engelsk når det gjaldt evne til å trekke slutninger. Det samme gjaldt for gjenfortelling, men denne sammenhengen var ikke signifikant. Forskerne mente funnene indikerte at når ferdighetene i leseforståelse økte i førstespråket spansk, så økte også ferdighetene i andrespråklig leseforståelse i engelsk. Forskerne predikerte også at dette forholdet ble sterkere etter hvert, noe som generelt ble støttet av dataene.

Videre viste det seg at de barna som hadde sterke talespråklige ferdigheter i begge språk hadde tilsvarende nivåer av forståelse i første og andrespråket når det gjaldt evne til å trekke slutninger og abstrakt tenkning/ generalisering. (De ferdighetene som forskerne antyder er mest krevende her). Noe overraskende viste det seg at barna med svake talespråklige ferdigheter i andrespråket også overførte kunnskaper. Dette gjaldt spesielt kunnskap om innhold og struktur, men også evne til å trekke slutninger og abstrakt tenkning / generalisering viste disse tendensene.

Funnene i denne studien indikerer at den kunnskap som brukes for å forstå fabler i førstespråket spansk også brukes for å forstå fabler i andrespråket engelsk. Altså at det er en sammenheng mellom barnas leseforståelse i førstespråket i engelsk og andrespråklig leseforståelse i spansk. For at tospråklige barn skal kunne nyttiggjøre seg av denne kunnskapen på en best mulig måte ser det imidlertid ut til at det er avgjørende at overføringen støttes av talespråklige ferdigheter og mer grunnleggende ferdigheter relatert til leseprosessen. Det tar med andre ord tid å utvikle andrespråket.

Den neste studien brukte til forskjell fra studien til Goldman et.al. (1984) ikke hele tekster, men ulike setninger som mål på leseforståelse.

Royer og Carlo (1991) sin studie er allerede nevnt tidligere i oppgaven (se pkt. 5.2.1). De studerte 49 barn i 5. og 6. klasse fra en skole i Massachusetts, USA. Undervisningen disse barna fikk var i form av en svak tospråklig modell, og hittil i skoleforløpet hadde barna hatt mest undervisning i førstespråket.

Dette var en longitudinell studie hvor barna ble testet to ganger i 5. klasse og en gang i 6. klasse på begge språk. Leseforståelse ble målt ved å bruke Sentence Verification Technique (SVT). Denne testen krever at barna må avgjøre om en utvalgt setning har samme mening som en setning som befinner seg i en original tekst.

Forskerne fant at barnas førstespråklige leseforståelse i spansk i slutten av 5. klasse var høyest korrelert med barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk i 6. klasse. Det vil si at de som hadde god leseforståelse i førstespråket spansk i 5. klasse leste med god forståelse på andrespråket engelsk i 6. klasse. Forskerne antydte at det i dette studiet skjedde en overføring av mer generelle akademiske ferdigheter eller strategier lært gjennom undervisningen, og at disse ikke var knyttet til spesifikke sider ved språket.

Mens de fleste studiene i denne litteraturstudien har konsentrert seg om å se på overføring fra førstespråket til andrespråket, har den neste studien også tatt høyde for at overføring kan foregå fra andrespråket til førstespråket (også denne studien er tidligere omtalt under pkt. 5.2.1)

Verhoeven (1994) sin longitudinelle studie ble utført i Nederland. I denne studien deltok totalt 98 tyrkiske barn. De hadde tyrkisk som førstespråk og nederlandsk som andrespråk. Barna fikk undervisning på andrespråket i ulik grad: Den største gruppen fikk hovedsakelig enspråklig undervisning på nederlandsk. Den andre gruppen fulgte en svak tospråklig undervisningsmodell. Denne måten å organisere studiet på gjorde det mulig å se på om overføringen kunne gå begge veier.

Andrespråklig leseforståelse i nederlandsk ble målt gjennom å se på 3 ulike aspekter ved tekster som har betydning for forståelse av sammenheng: (koherens, anaforer, trekke slutninger). Leseforståelse i førstespråket i tyrkisk ble målt gjennom en test som lignet den gitt i andrespråket, men som bare så på koherens. Målingene ble utført i begynnelsen av 1. klasse, slutten av 1. klasse og slutten av 2. klasse.

I denne studien fant Verhoeven støtte for at det kan være en sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket tyrkisk og andrespråklig leseforståelse i nederlandsk. Denne sammenhengen ble funnet å kunne gå både fra førstespråket tyrkisk til andrespråket nederlandsk, og fra andrespråket nederlandsk til førstespråket tyrkisk.

Leseforståelse kan måles på ulike måter. Den neste studien brukte ikke tekst, men en leseforståelsestest som utgangspunkt for å måle grad av leseforståelse.

Nagy, McClure og Mir (1997) studerte ulike grupper av amerikanske barn i 7. og 8. klasse i denne studien. Alle barna hadde spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk. Resultatene som er relevante i denne sammenheng kom fra en gruppe på 41 barn som mottok tospråklig undervisning. Det ble imidlertid ikke oppgitt hva slags tospråklig undervisning dette var. For å teste barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk brukte forskerne English – language Test of Adult Basic Education (TABE). Leseforståelse i førstespråket spansk ble målt ved hjelp av TABE Español Lectura, som er en spansk versjon av den samme testen. Resultatene av leseforståelsestestene viste at det var en sterk forbindelse mellom leseforståelse i førstespråket spansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk.

Den neste studien omhandler ganske små barn, og har sett på hvordan deres andrespråklige leseforståelse utvikler seg. I den forbindelse har de blant annet valgt å se på betydningen av talespråklige ferdigheter som utvikler seg i familiære kontekster før skolegang, og hvordan slike tidlige ferdigheter kan predikere senere leseforståelse hos tospråklige barn.

Reese, Garnier, Gallimore og Goldenberg (2000) studerte i denne longitudinelle studien 66 barn med spansk som førstespråk og engelsk som andrespråk. Barna bodde i Los Angeles i USA og ble fulgt fra de begynte i barnehagen som 5 åringer, til de gikk i 7. klasse.

Alle barna var del av et såkalt svakt tospråklig undervisningsprogram, hvor de hadde mulighet til å få undervisning i førstespråket spansk de første årene. Det var imidlertid store individuelle forskjeller mellom barna: Noen fikk enspråklig engelsk undervisning allerede fra 1.klasse, noen fra 3. klasse, og de fleste fra 4. klasse. Fra 7. klasse gikk alle barna i klasser hvor andrespråket engelsk var undervisningsspråk.

I barnehagen ble barnas lytteforståelse testet da de begynte og da de sluttet i barnehagen. Til dette ble det blant annet brukt en spansk test kalt *Lectura Inicial*. Etter at barna begynte på skolen ble leseforståelse i førstespråket spansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk målt hvert år ved hjelp av standardiserte lesetester som *Spanish Assessment of Basic Education*, eller *Comprehensive Test of Basic Skills*. Valg av test ble gjort ut fra det språket barna fikk undervisning i. Ved oppstarten av 1. klasse ble barnas talespråklige ferdigheter i andrespråket engelsk jevnlig testet ved hjelp av blant annet *IDEA Proficiency Test*.

Forskerne fant at det var to uavhengige faktorer som hadde påvirket barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk i 7. klasse. Det første faktoren var barnas tidlige ferdigheter relatert til leseforståelse i førstespråket i spansk (blant annet lytteforståelse). Den andre faktoren var nivået på barnas tidlige talespråklige ferdigheter i andrespråket engelsk (ordforråd). Barna som gjorde det best på disse to områdene hadde flere fordeler: De klarte å opprettholde leseforståelse på førstespråket spansk likt med aldersgjennomsnittet, de kunne raskere overføres til leseundervisning som foregikk på andrespråket engelsk, og de opprettholdt et høyere nivå av andrespråklig leseforståelse i engelsk i de høyere klassetrinnene.

Den neste studien skiller seg ut ved at den ble gjennomført i Sentral- Mexico. Her er det vanlig med mange lokale språk. Forskeren hadde dermed en unik mulighet til å se på

sammenhenger mellom barns leseforståelse på to ulike språk, der barna kun hadde formell erfaring med å lese på det ene språket.

Francis (2000) jobbet i denne studien med meksikanske barn som snakket det innfødte språket nahuatl i tillegg til spansk. Selv om noen av barna snakket spansk bedre enn nahuatl, behersket de fleste barna begge språkene like godt. Dette gjorde det vanskelig for forskeren å avgjøre hva som skulle regnes som barnas førstespråk og andrespråk. Her vil jeg likevel referere til nahuatl som førstespråk og spansk som andrespråk. Barna som ble studert var 69 elever fra 3. og 5. klasse ved en skole i Mexico. De mottok all leseundervisning på spansk. Det vil si at de akademiske sidene ved språket hovedsakelig ble antatt å utvikle seg på spansk.

Barna ble gitt to lesetester, en på hvert språk, hvor de skulle fylle inn manglende ord. Forskerne sammenlignet gruppenes resultater i de to språkene. Resultatene viste at det var en signifikant sammenheng mellom testresultatene til de barna som hadde best leseforståelse på andrespråket spansk og de som hadde best leseforståelse i førstespråket nahuatl. Denne sammenhengen ble funnet både for barna i 3. klasse og for barna i 5. klasse.

Den følgende studien er den første av to studier i denne oppgaven som eksplisitt forsøker å studere antagelsene i den gjensidige avhengighetshypotesen og terskelhypotesen.

Lee og Schallert (1997) jobbet med et utvalg på 809 koreanske barn i 9. og 10. klasse. De hadde koreansk som førstespråk (majoritetsspråket) og hadde hatt engelsk som andrespråk (fremmedspråk) de siste 2 og 3 årene. Slik kunne forskerne se på hvorvidt talespråklige ferdigheter (her: ordforråd) i andrespråket engelsk var en viktigere bidragsyter til andrespråklig leseforståelse i engelsk enn leseforståelse i førstespråket koreansk.

Barna ble testet ved slutten av skoleåret. Ordforrådet i andrespråket engelsk ble målt ved hjelp av American School Achievement Test (ordmening) og Stanford Achievement Test (synonymer, antonymer, definisjoner og analogier). Førstespråklige leseforståelse i koreansk ble vurdert ut fra barnas evne til å trekke slutninger fra 2 fortellende og 2 forklarende tekster. Disse var valgt ut fra koreanske tentamener for 9. og 10. klasse. Barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk (fremmedspråk) ble testet ved at de svarte på multiple – choice oppgaver knyttet til de 2 fortellende og de 2 forklarende tekstene de leste på andrespråket engelsk. Disse tekstene var valgt ut fra the Metropolitan Achievement test.

Lee og Schallert fant støtte for en sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket i koreansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk. Leseforståelse i førstespråket i koreansk var imidlertid ikke den viktigste faktoren for andrespråklig leseforståelse i engelsk i denne studien. Det viste seg å være en sterkere forbindelse mellom talespråklige ferdigheter i andrespråket engelsk, forstått som ordforråd, og andrespråklig leseforståelse i engelsk enn mellom leseforståelse i førstespråket koreansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk.

Videre viste resultatene at nivået på barnas talespråklige ferdigheter i andrespråket engelsk hadde betydning for forbindelsen mellom leseforståelse i førstespråket i koreansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk. For de barna som hadde svake talespråklige ferdigheter på andrespråket engelsk, var leseforståelse i førstespråket i koreansk kun svakt knyttet til barnas andrespråklige leseforståelse i engelsk. Når det gjaldt de barna som hadde godt utviklede talespråklige ferdigheter på andrespråket viste det seg derimot at forbindelsen mellom leseforståelse i førstespråket koreansk og andrespråklig leseforståelse i engelsk var sterk. For disse barna spilte altså både talespråklige ferdigheter i andrespråket engelsk og leseforståelse i førstespråket koreansk inn på barnets andrespråklige leseforståelse i engelsk.

Disse resultatene kan tolkes som en støtte til terskelhypotesen: Barna med svake talespråklige ferdigheter i andrespråket hadde ikke utviklet ordforrådet over det nødvendige terskelnivået. Dette kan ha hindret dem i å utnytte sin leseforståelse i førstespråket koreansk mens de tilegnet seg andrespråklig leseforståelse i engelsk.

Schoonen, Hulstijn og Bossers (1998) fant lignende resultater da de i sin studie forsøkte å finne ut i hvilken grad en spesifikk språkfaktor (ordforråd i andrespråket) og en generell underliggende faktor (metakognisjon) bidro til andrespråklig leseforståelse. De ønsket også å finne ut hvordan relasjonene mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse ble påvirket av nivået på den talespråklige kompetansen i andrespråket.

Utvalget i denne studien bestod av 274 barn fra ulike 8. og 10. klasser i Nederland. Disse barna hadde nederlandsk som førstespråk (majoritetsspråket) og hadde hatt respektivt 2 og 4 år med engelsk som andrespråk (fremmedspråk) da studien startet.

Ordforrådet i andrespråket engelsk ble målt gjennom en oversettelsesoppgave der nederlandske ord som fremkom i en engelsk setning skulle erstattes med et engelsk ord. Ulike former for metakognitiv kunnskap ble målt på førstespråket nederlandsk ved hjelp av

et spørreskjema. Dette spørreskjemaet var utviklet av forskerne selv, basert på litteratur på området. Leseforståelse på begge språk ble målt ved hjelp av en standardisert nederlandsk-engelsk multiple choice test.

Forskerne fant en signifikant korrelasjon mellom leseforståelse i første og andrespråket. Dette gjaldt både for 8. klassingene og 10. klassingene. Denne sammenhengen sank betraktelig når påvirkningen fra ordforråd og metakognisjon ble tatt bort, noe som indikerte at både ordforråd og metakognisjon hadde betydning for forbindelsen mellom leseforståelse på de to språkene.

Selv om både ordforråd og metakognisjon var viktige faktorer sett i forhold til andrespråklig leseforståelse i engelsk, viste det seg at ordforrådet i andrespråket engelsk var viktigere for leseforståelsen i andrespråket i engelsk i 8. klasse enn i 10. klasse, og at metakognisjon var viktigere for andrespråklig leseforståelse i engelsk i 10. klasse enn i 8. klasse. Forskeren konkluderte ut fra dette at det fantes et terskelnivå, og at barna i 8. klasse, med kun 2 års undervisning i andrespråket engelsk, ikke hadde nådd dette nivået enda. Det svake ordforrådet i andrespråket engelsk hindret dem i å utnytte den metakognitive kunnskapen de satt inne med i førstespråket nederlandsk.

Forskerne stilte imidlertid spørsmålsteget ved om inndelingen i språkspesifikke faktorer og generell underliggende faktor var hensiktsmessig. Dette ble gjort på grunnlag av funnene som antydte at ordforrådet, som inngår i et gjensidig påvirkningsforhold med leseforståelse, ikke bare kan anses å være en språkspesifikk faktor, slik det hittil har vært antatt. Likevel mente de funnene i denne studien til syvende og sist støttet opprettholdelsen av skillet mellom ordforråd som en språkspesifikk faktor på den ene siden og metakognisjon som en generell underliggende faktor på den andre siden.

5.3.2 Oppsummering

Det er 8 studier representert i denne oppgaven som har sett på sammenhenger mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse. 2 av studiene har sett på sammenhenger mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse i en fremmedspråklig undervisningskontekst (Lee og Schallert, 1997; Schoonen, Hulstijn og Bossers, 1998). Det

innebærer at førstespråket er betydelig mer utviklet enn andrespråket, noe som vanligvis ikke er tilfellet for de fleste minoritetsspråklige barn. 1 studie er gjort i en enspråklig undervisningskontekst (Francis, 2000), og 1 annen studie er gjort i en tospråklig undervisningskontekst (Nagy, McClure og Mir, 1997). Videre består 3 av studiene av svake tospråklige undervisningsmodeller (Goldman, Reyes og Varnhagen, 1984; Reese et.al, 2000; Royer og Carlo, 1991), mens 1 av studiene sammenligner grupper med enspråklig og en eller annen form for tospråklig undervisning (Verhoeven, 1994). Det alle disse studiene har til felles tross de ulike undervisningsmodellene, er at de finner en sammenheng mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse.

Av de 8 studiene er det 3 longitudinelle og 5 samtidige studier. Blant de longitudinelle studiene var det 1 studie som fant sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket i 5. klasse og andrespråklig leseforståelse i 6. klasse (Royer og Carlo, 1991). Den neste studien fulgte barna over en lengre periode, fra barnehagealder til 7. klasse (Reese et.al., 2000). Her ble det funnet sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse på alle trinn. I de første årene hvor barna ikke hadde lært å lese ennå, var sammenhengen der i form av tidlige relaterte leseferdigheter. I denne longitudinelle studien hadde også talespråklige ferdigheter i andrespråket betydning for andrespråklig leseforståelse. Den 3. longitudinelle studien fant en sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse som gikk begge veier (Verhoeven, 1994).

Av de 5 samtidige studiene var det en studie som fant en sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse hos de elevene som hadde sterkest leseforståelse i andrespråket. Denne sammenhengen viste seg både i 3. og 5. klasse (Francis, 2000). Disse barna hadde enspråklig undervisning i andrespråket, men som tidligere nevnt hadde forskerne problemer med å skille hva som var første og andrespråket fordi mange av barna hadde sammenlignbare talespråklige ferdigheter i begge språk. Mange av disse barna var oppgitt å ha like gode talespråklige ferdigheter på begge språk, noe som vanligvis ikke er tilfellet for minoritetsspråklige barn. En annen studie fant at sammenhengen mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse var sterk (Nagy et.al., 1997). Barna i denne studien hadde fått tospråklig undervisning. Disse barna gikk imidlertid i 7. og 8. klasse, og hadde dermed flere år med undervisning bak seg. Det var også 1 studie som fant sammenheng mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse av fabler. Disse barna hadde mottatt svak tospråklig undervisning (Goldman et.al., 1984).

De 2 siste samtidige studiene som fant en forbindelse mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse, ble gjort i en fremmespråklig undervisningssituasjon (Lee og Schallert, 1997; Schoonen et.al., 1998). I den første studien viste styrken på sammenhengen mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse å være påvirket av kvaliteten på elevenes talespråklige ferdigheter i andrespråket. Hos elever med gode talespråklige ferdigheter i andrespråket viste sammenhengen mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse å være sterkere enn hos de elevene som hadde svakere talespråklige ferdigheter i andrespråket. Den andre studien fant at ordforrådet var viktigere for forbindelsen mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse i 8. klasse enn i 10. klasse. I 10. klasse var det metakognisjon som viste seg å være viktigst for sammenhengen mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse. Selv om disse funnene er gjort i en fremmespråksituasjon, antyder de at ordforråd og metakognisjon kan være viktige faktorer i utviklingen av andrespråklig leseforståelse. Funnene peker også i retning av at disse to faktorene har en rolle i denne utviklingen på ulike tidspunkt

Samlet gir de 8 studiene grunnlag for å si at det er sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse, og at det dermed er mulig for barn å utnytte kunnskaper i leseforståelse ervervet i ett språk i tilegnelsen av leseforståelse i et annet. Det er imidlertid for tidlig å si noe om hvordan denne sammenhengen mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse er bygd opp. Sett i forhold til hypotesen om at det finnes en språkspesifikk eller generell underliggende faktor, er det derfor fortsatt vanskelig å konkludere hva som har betydning for overføring av kunnskaper i leseforståelse mellom språk. Sannsynligvis er det en kombinasjon. Enkelte funn peker for eksempel i retning av at metakognitive faktorer er viktig når barna har fått et visst grunnlag i andrespråket, noe som kan bety at en generell underliggende faktor får mer betydning etter hvert som barna tilegner seg andrespråket. Andre funn antyder at et tilstrekkelig ordforråd i andrespråket er av betydning for å kunne kombinere leseforståelse i førstespråket og andrespråklig leseforståelse. Det bringer tankene inn mot terskelhypotesen som foreslår at et visst nivå av talespråklige ferdigheter er viktig for å utvikle metakognitive ferdigheter videre. Dette er ferdigheter som er spesielt viktige for andrespråklig leseforståelse, da leseren får lite kontekstuell støtte fra skolefaglig tekst som ofte består av et avansert, akademisk ordforråd. Hvorvidt, og i hvilken grad hver av disse komponentene kan ha betydning er vanskelig å si noe om på grunnlag av de studiene som foreligger her. Hvis andre studier viser samme tendenser, ser det imidlertid ut som om kombinasjonen av terskelnivåhypotesen (ordforråd)

og den gjensidige avhengighetshypotesen (metakognisjon) kan være et fruktbart teorigrunnlag for videre forskning på dette området.

Framover er det derfor mange spennende spørsmål å forsøke å få svar på når det gjelder hvordan overføring kan bidra til bedre andrespråklig leseforståelse hos minoritetsspråklige barn og unge. For det første trengs det flere longitudinelle studier som ser på sammenhenger mellom førstespråklig og andrespråklig leseforståelse over tid. I den forbindelse vil det være interessant å vite mer om hvordan talespråklige ferdigheter i andrespråket virker inn på andrespråklig leseforståelse. Videre vil det være behov for kunnskap om i hvilken grad ordforråd og metakognisjon er spesielt viktige for utviklingen av andrespråklig leseforståelse i ulike perioder. Når disse periodene eventuelt er i et barns språkutvikling, og om disse periodene er styrt av grad av kompetanse i et språk eller av barns alder vil også være nyttig kunnskap. Uansett er dette studier som bør gjøres i en kontekst hvor undervisningen både er enspråklig og tospråklig, slik at det kan være mulig å forstå betydningen av ulike sider ved både førstespråket og andrespråket for minoritetsspråklige barns andrespråklige leseforståelse.

6. Avsluttning:

Et utgangspunkt for denne oppgaven har vært at en rekke nasjonale og internasjonale studier viser at minoritetsspråklige barn sliter med å tilegne seg et tilstrekkelig høyt nivå av andrespråklig leseforståelse, og at de som en følge av dette sliter med å prestere godt på skolen (Bakken, 2007; Hvistendahl og Roe, 2004).

Overføring av kunnskap mellom språk er et nytt og lite utforsket område, men det er bred enighet om at overføring kan bidra til læringen av et andrespråk (Francis, 2000; García, 2003). Forskere har imidlertid lite kunnskap om hvordan språk kan være bundet sammen. Denne oppgaven har sett på hva som finnes av kunnskap på dette området. I den forbindelse er det særlig andrespråklig leseforståelse som har vært i fokus, og hvordan kunnskaper i førstespråket, som ordforråd og leseforståelse, kan ha betydning for å fremme denne ferdigheten. Dette er teoretisk kunnskap som forhåpentligvis kan ha praktisk verdi for tospråklige elevers utvikling av leseforståelse, og dermed indirekte deres skolefaglige prestasjoner.

Cummins (1984, 2000) peker på at årsaken til det store prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever kan være å finne i den undervisningen minoritetsspråklige barn mottar. Mer spesifikt ser han på nødvendigheten av å utvikle både første og andrespråket samtidig for at barna skal kunne utnytte sitt fulle potensiale både språklig og kognitivt. Det er i denne forbindelse overføring blir relevant. Diskusjonen som omhandler overføring har blant annet dreid seg om hvorvidt overføring skjer via en generell underliggende faktor av metakognitiv karakter, eller en mer språkspesifikk faktor (Schoonen, Hulstijn og Bossers, 1998). Cummins hevder at forbindelsen mellom språk er basert på et felles underliggende fundament av metakognitive/metalingvistiske kunnskaper. Dette er kunnskaper som han referer til som akademiske språkferdigheter, og som karakteriseres ved at de er uavhengige av kontekst. Det innebærer at det er språket i seg selv som er meningsbærende. At språket er kontekstuavhengig har betydning uansett om vi snakker om ordforråd eller leseforståelse. Funnene i denne oppgaven antyder en metakognitiv forbindelse slik Cummins hevder, men det er likevel for få studier representert til å trekke noen sikre konklusjoner på dette området.

For Cummins vil det ideelt sett være sterke tospråklige undervisningsmodeller som legger til rette for overføring på en slik måte. Wong-Fillmore (1991) påpeker i den forbindelse at subtraktive språksituasjoner fører til en gradvis svekkelse av førstespråket. Enspråklige undervisningsmodeller gjør det således umulig for overføring å finne sted. Hva slags undervisning minoritetsspråklige barn møter er dermed relevant for hvorvidt overføring i det hele tatt kan foregå (Francis, Lesaux og August, 2006). Et minimumskrav til undervisningen bør derfor være at undervisningen foregår på begge språk: Helst som en sterk tospråklig modell, men minimum som en svak tospråklig modell (Bakken, 2007).

Samtidig viser det seg at de fleste minoritetsspråklige barn ikke får undervisning på begge språk, slik som Cummin påpeker viktigheten av (Bakken, 2007). Og i den grad de får det er det ofte slik at førstespråket bare oppfattes som et midlertidig kommunikasjonsmiddel, før barna forventes å beherske andrespråket tilstrekkelig. Førstespråket oppfattes ikke å ha en egenverdi i seg selv av skolesystemet. Slik blir bare deler av barnets kunnskapsbase verdsatt og utnyttet. Mange minoritetsspråklige barn kan som en følge av dette oppleve at den kunnskapen de har med seg ikke har relevans for det de skal lære i skolen. De fleste studiene representert i denne litteraturstudien har gjennom den undervisningen de studerte barna har mottatt, også hatt et slikt utgangspunkt.

Faren ved å ikke ta minoritetsspråklige barns ressurser i førstespråket på alvor, er at første og andrespråket kan oppfattes som to forskjellige enheter som ikke kan ses i sammenheng. Dette er noe García (2003) har påpekt er typisk for barn som ikke klarer å utvikle et godt andrespråklig nivå av leseforståelse. Å oppfatte førstespråket og andrespråket som atskilt kan også sees i sammenheng med Cummins sin terskelhypotese: Barna utvikler ikke sin språkkompetanse over det nødvendige terskelnivået, verken i førstespråket eller i andrespråket. Denne tanken om et terskelnivå ser også ut til å ha betydning for utviklingen av andrespråklig leseforståelse (Lee og Schallert, 1997; Schoonen, Hulstijn og Bossers, 1998).

Cummins har med sitt fokus på skolekontekstens betydning for andrespråklig leseforståelse fått kritikk for å mangle et sosiokulturelt perspektiv i sine modeller (Canale, 1984; Genesee, 1984; Troike, 1984; Wald, 1984). MacSwan (2003) argumenterer for at skolen og utdanning ikke er et kriterium for å bruke akademiske språkferdigheter, og at skolen ikke forbedrer men forandrer språket. Edelsky et.al. (1983) viser til at erfaring med leseforståelse også

kommer fra barnas hverdagsliv. Tekster har også en funksjon utenfor skolen, og sammenhengen mellom slik dagligdags kunnskap og den senere leseforståelsen som må beherskes i skolesammenheng er ikke så stor som Cummins gir uttrykk for. Snow og Uccelli (2007) påpeker at leseforståelse har en pragmatisk funksjon. Det er språk i bruk, og elevene må ha kunnskap om at kontekst er avgjørende for leseforståelse. Slik vil det å kunne veksle mellom ulike språkformer, som for eksempel det Cummins kaller kommunikative ferdigheter og akademiske språkferdigheter, være kompetanse av metapragmatisk karakter som Snow og Uccelli anser for viktig i utviklingen av andrespråklig leseforståelse.

Selv om Cummins tar utgangspunkt i en viktig side ved utviklingen av andrespråklig leseforståelse, tar han ikke høyde for betydningen av hvor forskjellige første og andrespråk er, eller oppfattes å være, eller hvordan dette kan ha betydning for mulighetene for overføring mellom språk. Slik forskjellighet kan blant annet forstås som forskjellighet i språkstruktur. Dette er også en svakhet ved de studiene som er representert her, sett i forhold til å skulle generalisere til norske forhold. I Norge er det vanlig at språkstrukturen i andrespråket norsk er svært forskjellig fra førstespråket til minoritetsspråklige barn. Dette gjelder for eksempel for tyrkisk, urdu eller somali. Dette er språk som en stor del av minoritetsspråklige barn i Norge har som førstespråk (Engen og Kulbrandstad, 2005).

Forskningen som er gjort i forhold til overføring av språk er først og fremst gjort med utgangspunkt i Cummins forståelse av sammenhenger mellom språk, men også lingvistiske teorier som kontrastiv analyse. Kontrastiv analyse har til forskjelle fra Cummins modeller fokusert på den strukturelle siden ved overføring, og begrunner grad av sammenheng mellom språk, og dermed muligheter for overføring, ut fra et slikt perspektiv (Odlin, 1989).

Cummins modeller og kontrastiv analyse kan sies å være eksempler på et tradisjonelt syn på overføring, hvor det som læres i en situasjon overføres direkte til en annen situasjon (Genesee et.al, 2006). Som et eksempel på en ny retning trekkes "Preparation for future learning" frem som et alternativ (Bransford og Schwartz, 1998). "Preparation for future learning" fremstiller seg selv som en mer dynamisk tilnærming til overføring enn Cummins og kontrastiv analyse. Her lages det en forbindelse mellom tidligere erfaring og den nye situasjonen elevene befinner seg i. Det er et metakognitivt perspektiv hvor overføring forstås som en prosess i stadig endring, og hvor overføring i sterkere grad betinges av at eleven er villig til å bearbeide og forandre kunnskap fremfor statisk å tilegne seg faktakunnskap.

Elevene må bruke tidligere erfaringer på en dynamisk måte, samtidig som de må være villige til å lære av andre. Dette kan igjen sees på som en forbindelse mellom elevens kunnskaper i førstespråket og tilegnelsen av kunnskaper i andrespråket, slik som ordforråd og leseforståelse. Dette danner et spennende utgangspunkt for ny forskning og nyere forståelse av overføring som en av flere viktige faktorer i utviklingen av andrespråklig leseforståelse.

Selv om det er for tidlig å si noe sikkert om hvordan forbindelsen som danner grunnlag for overføring er bygd opp, er det mulig å konkludere med at det finnes en sammenheng mellom leseforståelse i førstespråket og andrespråket hos minoritetsspråklige barn. En sammenheng antydes også for ordforråd i første og andrespråket, og da spesielt i forhold til ordforrådets dybde. Som leseforståelse anses dybdekunnskaper når det gjelder ordforrådet å være metakognitiv/metalingvistisk av natur. For sammenhenger mellom ordforråd i førstespråket og andrespråklig leseforståelse er det imidlertid ikke mulig å antyde noe som ut fra de studiene som er presentert.

Kildeliste

Aarts, R. og Verhoeven, L. (1999): "Literacy attainment in a second language submersion context". *Applied Linguistics*, 20, s. 377 – 393.

August, D. og Shanahan, T. (2006): *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language – minority children and youth*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Aukrust, V. G. (2006): *Språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet. Rapport nr. 1.

Aukrust, V. G. (2007): "Røverkjøp og bra kjøp: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv." I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Baker, L. (2002): "Metacognition in comprehension instruction". I: *Comprehension instruction. Research- based best practices*. C. C. Block og M. Pressley (red.). Guilford Publications.

Bakken, A. (2003): *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 15/ 03.

Bakken, A. (2007): *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 10/07.

Biemiller, A. (2003): "Vocabulary: Needed if more children are to read well." *Reading Psychology*, 24, s. 323 – 335

- Bransford, J. D. og Schwartz, D. L. (1998): Rethinking transfer: A simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 24, s. 61 – 100.
- Bråten, I. (2002): "Om Vygotskys liv og lære." I: *Vygotsky i pedagogikken*. Ivar Bråten (red.). 3 opplag. Gjøvik: Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (2007): "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak." I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: J. W. Cappelens Forlag.
- Buriel, R., og Cardoza, D. (1988): "Sociocultural correlates of achievement among three generations of Mexican American high- school seniors." *American Educational Research Journal*, 25(2), 177-192.
- Bøyese, L. (1997): *Elever I språkhomogen klasse*. HIO rapport 1997 nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Canale, M. (1984): "On some theoretical frameworks for language proficiency." I: *Language proficiency and academic achievement* (s. 28- 40). Charlene Rivera (red.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Carlisle, J. F., Beeman, M., Davis, L. H., og Spharim, G. (1999): "Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual." *Applied Psycholinguistics*.
- Chall, J. S. (1987): "Two vocabularies for reading: Recognition and meaning". I: *The nature of vocabulary acquisition*. M. G: McKeown og M. E. Curtis (red.). Hillside, N J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1978): "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 35, s. 395- 416.
- Cummins, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research*, 49 (2), s. 222- 251.

-
- Cummins, J. (1980): "The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue." *TESOL Quarterly*, 4 (2), s. 175-187.
- Cummins, J. (1984): "Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students." I: *Language proficiency and academic achievement* (s. 2- 19). Charlene Rivera (red.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dickinson, D. K. og Tabors, P. O. (2001): *Beginning literacy with language. Young children learning at home and school*. Baltimore/London /Sydney: Paul H. Brookes Publishing.
- Dressler, C. og Kamil, M. L. (2006): "First - and second - language literacy". I: *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. D. August og T. Shanahan (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Droop M., og Verhoeven, L. (1998): "Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension." *Journal of Literacy Research*, 30, 253-271
- Droop, M og Verhoeven, L. (2003):" Language proficiency and reading ability in first- and second language learners". *Reading Research Quarterly*, 38 (1), s. 78- 103.
- Dufva, M., og Voeten, M. J. M. (1999):"Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign Language." *Applied Psycholinguistics*, 20 (3), s. 329- 348.
- Dulay, H. og Burt, M. (1974): "Natural sequences in child second language acquisition." *Language Learning*, 24, s. 37 – 53.

Eckmann, F. R. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis." *Language Learning*, 27 (2), s. 315 – 330.

Eckmann, F. R. (1985): "Some theoretical and pedagogical implications of the markedness differential hypothesis." *Studies in Second language Acquisition*, 7, s. 289 – 307.

Edelsky, C., Hudelson, S., Flores, B., Barkin, F., Altweger, J., og Jilbert, K. (1983): "Semilingualism and language deficit." *Applied Linguistics*, 4, s. 1 -22.

Ellis, R. (1995): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2005): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Francis, N. (2000): "The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assessment in Spanish and Nàhuatl." *Applied Linguistics*, 21 (2), s. 170-204.

Francis, D. J., Lesaux N. K., og August, D. (2006): "Language of instruction." I: *Developing literacy in second – language learners. Report of the national literacy panel on language – minority children and youth*. D. August og T. Shanahan (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

García, G. E. (2000): "Bilingual childrens reading." I: *Handbook of reading research*. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson og R. Barr. Lawrence Erlbaum Associates.

García, G. E. (2003): "The reading comprehension development and instruction of english - language learners." I: *Rethinking reading comprehension*. Anne Polselli Sweet og Catherine E. Snow (red.). New York/ London: The Guilford Press.

Gass, S. og Selinker, L. (1983): "Introduction." I: *Language transfer in language learning*. Susan Gass og Larry Selinker (red.). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.

-
- Gass, S. M. (1988): "Second language acquisition and linguistic theory: the role of language transfer." I: *Linguistic theory in second language acquisition*. S. Flynn og W. O'Neil (red.). Dordrecht, Nederland: Kluwer Academic Publishers.
- Genesee, F. (1984): "On Cummins' theoretical framework." I: *Language proficiency and academic achievement* (s. 20- 27). Charlene Rivera (red.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Genesee, F. og Geva, E. (2006): "Cross - linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language." I: *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. D. August og T. Shanahan (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. og Kamil, M. (2006): "Synthesis: Cross-linguistic relationships." I: *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. D. August og T. Shanahan (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Geva, E. og Genesee, F. (2006): "First - language oral proficiency and second - language literacy." I: *Developing literacy in second language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. D. August og T. Shanahan (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, S. R., Reyes, M. og Varnhagen, C. K. (1984): "Understanding fables in first and second languages." *NABE Journal*, 8, s. 35 - 66.
- Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic development*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Hagtvet, B. E. (2005): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hvenekilde (1998): "Literacy training for linguistic minorities in Norway." I: *Literacy development in a multilingual context. Cross - cultural perspectives*. A. Y. Durgunoglu og Ludo Verhoeven (red.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Hvistendahl, R. (2007): "Unge lesere fra språklige minoriteter." I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: J. W. Cappelen Akademisk Forlag.

Hvistendahl, R. og Roe A. (2004): "The literacy achievement of Norwegian minority students." *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, (3), s. 307 – 324.

Høien T. og Lundberg, I. (2003): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jacobs, J. E. og Paris, S. G. (1987): "Children`s metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction." *Educational Psychologist*, 22 (3 og 4) s. 255- 278.

Johnson, J. (1989): "Factors relating to cross-language transfer and metaphor interpretation in bilingual children." *Applied Psycholinguistics*, 10 (2), s. 157-177.

Kellermann, E. (1977): "Toward a characterization of the strategies of transfer in second language learning." *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, s. 58 – 145.

Koda, K. (1994): "Second language reading research: Problems and possibilities." *Applied Psycholinguistics*, 15, s. 1- 28.

Lado, R. (1957): *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press

Lee, J. W., og Schallert, D. L. (1997): "The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context." *TESOL Quarterly*, 31 (4), s. 713-739.

Lesaux, N. K. og Siegel, L. S. (2003): "The development of reading in children who speak english as a second language." *Developmental Psychology*, 39 (6), s. 1005- 1019.

-
- Lyngstøl, S. (2003): "Språkvansker hos minoritetsspråklige barn." *Spesialpedagogikk* nr. 6, s 22- 33.
- MacSwan, J. (2000): "The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities." *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 22 (1), s 3 – 45.
- McSwan J. og Rolstad, K. (2003): "Linguistic diversity, schooling, and social class: rethinking our conception of language proficiency in language minority education." I: C. B. Paulston og G. R. Tucker (red.). *Sociolinguistics: the essential readings* (s 329- 340).Malden, MA: Blackwell.
- Nagy, W. E., og Herman, P. A. (1987): "Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction." I: *The nature of vocabulary acquisition*. Margaret G. McKeown og Mary E. Curtis (red.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W. E., McClure, E. F., og Mir, M. (1997): "Linguistic transfer and the use of context by Spanish-English bilinguals." *Applied Psycholinguistics*, 18 (4), s. 431- 452.
- Nagy, E. W. (2007): "Metalinguistic awareness and the vocabulary – comprehension connection". I: *Vocabulary Acquisition: Implications for reading comprehension*. R. K. Wagner, A. E. Muse og K. R. Tannenbaum. New York: The Guilford Press.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nguyen, A., Shin, F. og Krashen, S. (2001): "Development of the first language is not a barrier to second language acquisition: Evidence from Vietnamese immigrants to the united states." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4 (3), s.159-164.
- Nordby, A. (2007): *Utvikling av ordforråd. En empirisk studie av sammenhengen mellom ordforråd og en rekke kognitive og lingvistiske ferdigheter*. Masteroppgave ved pedagogisk forskningsinstitutt, det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

- Odlin, T. (1989): *Language transfer. Cross - linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okamura-Bichard, F. (1995): "Mother tongue maintenance and second language learning: A case of Japanese children." *Language Learning*, 35 (1), s. 63-89.
- Ordoñez, C. L., Carlo, M. S., Snow, C. E., og McLaughlin, B. (2002): "Depth and breadth of vocabulary in two languages: Which vocabulary skills transfer?" *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), s. 719-728.
- Phythian – sence, C. og Wagner, R. K. (2007): "Vocabulary acquisition. A primer." I: *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension*. Richard K. Wagner. Andrea E. Muse og Kendra R. Tannenbaum. New York: The Guilford Press.
- Pihl, J. (2005): *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R., og Goldenberg, C. (2000): "Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish- speaking students." *American Educational Research Journal*, 37 (3), s. 633-662.
- Royer, J. M. og Carlo, M. S. (1991): "Transfer of comprehension skills from native to second language." *Journal of Reading*, 34 (6), s. 450- 455.
- Rydland, V. (2007a): *Expressing own voice in peer interaction. A longitudinal study of second – language learners in preschool and first grade*. Oslo: Unipub.
- Rydland, V. (2007b): *Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk forskning?* Acta Didactica Norge

-
- Sand, T. (1997): "Etniske minoriteter i det norske samfunnet." I: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Therese Sand (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Saunders, W. M. og O'Brien, G. (2006): "Oral language." I: *Educating english language learners*. Fred Genesee, Kathryn Lindholm - Leary, William M. Saunders og Donna Christian (red.) New York: Cambridge University Press.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., og Bossers, B. (1998): "Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10." *Language Learning*, 48 (1), s. 71-106.
- Sharwood Smith, M. (1994): *Second language learning: Theoretical foundations*. London: Longman Group.
- Snow, C. E. (1993): "Bilingualism and second language acquisition." I: *Psycholinguistics* (s. 391- 416). Jean Berko Gleason og Nan Bernstein Ratner (red.). Harcourt Brace.
- Snow, C. E. og Kim, Y. (2007): "Large problem spaces. The challenge of vocabulary for english language learners." I: *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension*. Richard K. Wagner, Andrea E. Muse, Kendra K. Tannenbaum (red.). New York: The Guilford Press
- Snow, C. E. og Uccelli, P. (2007): *The Challenge of academic language*. Notat utlevert i forbindelse med et post.doc kurs den 18.10.07 ved PFI, Universitetet i Oslo.
- Sweet, A. P og Snow, C. E. (2003): *Rethinking reading comprehension*. London: The Guilford Press.
- Towell, R. og Hawkins, R. (1994): *Approaches to second language acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters.

- Troike, R. C. (1984): "SCALP: social and cultural aspects of language proficiency." I: *Language proficiency and academic achievement* (s. 44- 54). Charlene Rivera (red.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Valdès, G. (2004): "The teaching of academic language to minority second language learners." I: *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning* (s. 66 – 98). Arnetha F. Ball (red.). West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press.
- Valvatne, H. og Sandvik, M. (2002): "Å vokse opp med mer enn ett språk." I: *Barn, språk og kultur. Språkutvikling fram til sjuårsalderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Verhallen, M. og Schoonen, R. (1998): "Lexical knowledge in L1 and L2 of third and fifth graders". *Applied Linguistics*, 19 (4), s. 452- 470.
- Verhoeven, L. T. (1994): "Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited." *Language Learning*, 44 (3), s. 381-415.
- Verhoeven, L. (2000): "Components in early second language reading and spelling." *Scientific Studies of Reading*, 4 (4), s. 313- 330.
- Vermeer, A. (2001): "Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input." *Applied Psycholinguistics*, 22, s. 217 – 234.
- Wald, B. (1984): "A sociolinguistic perspective on Cummins` current framework for relating language proficiency to academic achievement." I: *Language proficiency and academic achievement* (s. 55- 70). Charlene Rivera (red.). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Wagner, Å. K. H. (2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10 åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.

Wesche, M. og Paribakht, T. S. (1996): Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53 (1), s. 13 – 40.

Westby, Carole (2004): “A language perspective on executive functioning, metacognition, and self – regulation in reading.” I: *Handbook of language and literacy. Development and disorders*. C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, og K. Apel (red.). New York: Guilford Press.

Wong – Fillmore, L. (1991): “ When using a second language means losing the first”. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, s. 323- 346.

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske forlag.

VEDLEGG:

Tabell 1: Studier som har sett på overføring av ordforråd fra førstespråket til andrespråket (jf. problemstilling nr. 1).

L1 = førstespråket, L2 = andrespråket

	N	Alder	L1/ L2	Undervisnings - kontekst	Sosioøkonomisk - status	Type studie	Tester	Resultat
Johnson (1989)	10	2., 4. og 6. klasse	Spansk/ engelsk	Enspråklig modell (engelsk)	Arbeiderklasse	Samtidig	Woodcock Language Proficiency Battery Language Assessment Scales (LAS)	Signifikant sammenheng mellom barnas evne til å gi komplekse tolkninger på L1 og L2. De kognitive variablene korrelerte sterkest med barnas evne til å tolke metaforer, og viste sammenheng mellom L1 og L2. Språkspesifikke variabler bare svakt relatert til barnas evne til å tolke metaforer Ingen sammenheng

								mellom L1 og L2.
Verhoeven (1994)	98	1. og 2. klasse	Tyrkisk / nederlandsk	Enspråklig nederlandsk Svak tospråklig modell		Longitudinell	Reseptivt og ekspressivt ordforråd	Ingen signifikant sammenheng mellom ordforrådet i L1 og L2.
Bøyesen (1997)	15	6. klasse	Tyrkisk / norsk	Sterk og svak tospråklig modell	Lav	Samtidig	WISC – R (tyrkisk og norsk utgave) ITPA (auditiv assosiasjon) norsk utgave, oversatt til tyrkisk.	Signifikant sammenheng mellom ordforrådet i L1 og ordforrådet i L2
Carlisle et. al. (1999)	57	1., 2. og 3. klasse	Spansk/ engelsk	Enspråklig modell (engelsk)	Lav	Samtidig	Wechsler Intelligence Scale for Children PPVT- R og TVIP Woodcock- Johnson Psychoed. Battery - Revised	Moderat signifikant sammenheng mellom formelle definisjoner gitt på L1 og L2. Ingen signifikant sammenheng mellom L1 og L2 når det gjald uformelle definisjoner.

Ordoñez et al. (2002)	88	4. og 5. klasse	Spansk/engelsk	Ikke oppgitt	Ikke oppgitt,	Samtidig	Definisjonsoppgave med bruk av ord fra Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) og Test de Vocabulario de Imágenes Peabody (TVIP)	Paradigmatisk.: moderat høy og signifikant sammenheng mellom L1 og L1. Syntagmatisk: ingen signifikant sammenheng mellom L1 og L2
	N	Alder	L1/ L2	Undervisnings - kontekst	Sosioøkonomisk-status	Type studie	Tester	Resultat

Tabell 2: Studier som har sett på overføring av ordforråd på førstespråket til leseforståelse i andrespråket (jf. problemstilling nr. 2).

L1 = førstespråket, L2 = andrespråket

	N	Alder	L1/ L2	Undervisnings - kontekst	Sosioøkonomisk- status	Type studie	Tester	Resultat
Okamura – Bichard (1985)	48	6. klasse	Japansk/ engelsk	Enspråklig engelsk undervisningsmodell i amerikansk skole, pluss deltidsskole med enspråklig japansk undervisning	elite	Samtidig	Spørreskjema (selvvurdering av blant annet ordforråd) Gates – MacGinitie Reading Test	Ingen signifikant sammenheng mellom selvvurdert talespråklig kompetanse i L1 og leseforståelse i L2
Buriel og Cardoza (1988)	Ca 1000	Videregående skole (siste året)	Spansk/ engelsk	Ikke oppgitt	Økonomi og utdannelse hos fedrene til elevene i 3 generasjon er bedre enn hos fedrene til elevene i	Samtidig	Selvrappporterende spørreskjema High School and Beyond survey	Ingen sammenheng for 1 og 2 generasjon. 3 generasjon: negativ

					log 2 generasjon			forbindelse mlm selvrapporterte talespråklige ferdigheter i L1 og leseforståelse i L2.
Royer og Carlo (1991)	49	5. og 6. klasse	Spansk/ engelsk	Svak tospråklig modell	Ikke oppgitt	Longitudinell	Sentence Verification Technique (SVT)	Ingen signifikant sammenheng melom lytteforståelse i L1 og leseforståelse i L2.

Dufva og Voeten (1999)	160	1., 2. og 3. klasse	Finsk (majoritetsspråk) / engelsk (fremmedspråk)	fremmedspråk	Majoritet	Longitudinell	1) Lytteforståelse i L1 (reseptiv) 2) Leseforståelse i L1 3) Leseforståelse i L2 (Ingen navn på tester oppgitt)	Lytteforståelse i L1 i 1 klasse korrelerte indirekte med leseforståelse i L2 i 3 klasse. Det som forbandt dem var leseforståelse i L1 i 2 klasse.
Nguyen, Shin og Krashen (2001)	170	5. – 8. klasse	Vietnamesisk/ engelsk	Ikke oppgitt	Ikke oppgitt	Samtidig	Likert Scale Questionare (Selvvurdering) Stanford Achievement Test (SAT)	Ingen signifikant sammenheng mlm. talespråklige ferdigheter i L1 og leseforståelse (bredt def.) i L2
	N	Alder	L1/ L2	Underv. kontekst	Sosioøk. status	Type studie	Tester	Resultat

L1 = førstespråket, L2 = andrespråket

Tabell 3: Studier som har sett på overføring av leseforståelse fra førstespråket til leseforståelse i andrespråket (jf. problemstilling nr. 3).

L1 = førstespråket, L2 = andrespråket

	N	Alder	L1/ L2	Undervisnings - kontekst	Sosioøk. status	Type studie	Tester	Resultat
Goldman, Reyes, Varnhagen (1984)	32	4. – 6. klase	Spansk / engelsk	Svak tospråklig modell	Ikke oppgitt	Samtidig	Lese 4 fabler, 2 på hvert språk. Gjenfortelle/ trekke slutninger/ moralsk vurdering	Signifikant positiv korrelasjon mellom L1 og L2 når det gjaldt evne til å trekke slutninger fra tekst. Talespråklige ferdigheter og grunnleggende avkodingsferdighete r ser ut til å ha betydning for hvor mye som overføres

Royer og Carlo (1991)	49	5. og 6. klasse	Spansk/engelsk	Svak tospråklig modell	Ikke oppgitt	Longitudinell	Sentence Verification Technique (SVT)	Fant støtte for en forbindelse mellom leseforståelse i L1 i 5. klasse og leseforståelse i L2 i 6. klasse.
Verhoeven (1994)	99	1. og 2. klasse	Tyrkisk/nederlandsk	1) Enspråklig modell (nederlandsk) 2) svak tospråklig modell	Lav	Longitudinell	Nederlandsk lesetest (koherens, anaforer, trekke slutninger) Tyrkisk utgave av lesetest (koherens)	Fant forbindelse mellom leseforståelse i L1 og leseforståelse i L2. Overføring så ut til å gå begge veier
Nagy, McClure og Mir (1997)	41 stk.	7. og 8. klasse	Spansk / engelsk	1) tospråklig undervisning (ikke mer oppgitt)	Ikke oppgitt	Samtidig	the english language Test of Adult Basic Education (TABE) TABE Español Lectura	Sterk forbindelse mellom leseforståelse i L1 og leseforståelse i L2

Reese Garnier, Gallimore og Goldenberg (2000)	66	Barnehage (5 år) til 7. klasse	Spansk /engelsk	Svak tospråklig modell	Lav SØS (inntekt)	Longitudinell	Lectura Inicial (lytteforståelse og talespråklige ferdigheter) Spanish Assessment of Basic Education (leseforståelse L1) Comprehensive Test of Basic skills (leseforståelse i L2) IDEA proficiency test (talespråklige ferdigheter i L2)	To faktorer som hadde påvirket leseforståelse i L2 i 7 klasse: 1) Tidlige ferdigheter relatert til leseforståelse i L1; bla lytteforståelse i barnehage (5 år), og leseforståelse på alle klassetrinn 2) talespråklige ferdigheter i L2 i barnehage og på alle klassetrinn opp til 7 klasse.
--	----	--------------------------------------	--------------------	---------------------------	----------------------	---------------	--	--

Francis (2000)	69	3. og 5. klasse	Nàhuatl og spansk (Forskerne hadde problemer med å avgjøre hva som var L1 og L2)	Enspråklig modell (spansk)	Ikke oppgitt	Samtidig	Utfyllingsoppgave på begge språk.	Fant sammenheng mellom leseforståelse i L1 og L2 hos de elevene som hadde sterkest leseforståelse i spansk, både i 3 og 5 klasse.
Lee og Schallert (1997)	809	9 og 10 klasse	Koreansk/ engelsk	Fremmedspråk	Ikke oppgitt	Samtidig	American School Achievement Test og Stanford Achievement Test 2 fortellende og 2 forklarende tekster på begge språk. Svare på spørsmål	Sammenheng mlm. leseforståelse i L1 og L2. Talespråklige ferdigh. i L2 var viktigere for leseforståelse i L2 enn leseforståelse i L1: - Sterke talespråklige ferdigheter i L2 gav

								sterkere forbindelse mellom leseforståelse i L1 og L2.. - Svake talespråklige ferdigheter i L2 gav svak forbindelse mellom L1 og L2 når det gjaldt leseforståelse.
Schoonen Hulstijn og Bossers (1998)	274	8 og 10 klasse	Nederlandsk/ engelsk	fremmedspråk	Ikke oppgitt	Samtidig	Oversettelsesoppgaver i L2 (ordforråd) Spørreskjema (metakognisjon) Standardisert nederlandsk - engelsk multiple choice test (leseforståelse i L1 og L2)	Signifikant sammenheng mlm. L1 og L2 når det gjaldt leseforståelse. Ordforrådet i L2 var viktigere for forbindelsen mlm. leseforståelse i L1 og L2 i 8. klasse enn i 10. klasse. Metakog. viktigst for smh. mlm. leseforståelse i L1 og L2 i 10. klasse

