

Minoritetsspråklige elever og deres forutsetninger for lese- og skriveutvikling

*En undersøkelse av forskjeller i sentrale
forutsetninger for lese- og skriveutvikling
mellom minoritetsspråklige og norskstalende
elever*

Rita Svedenborg Tuv



Masteroppgave i spesialpedagogikk
ved institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2011

© Rita Svedenborg Tuv

2011

Minoritetsspråklige elever og deres forutsetninger for lese- og skriveutvikling. En undersøkelse av forskjeller i sentrale forutsetninger for lese- og skriveutvikling mellom minoritetsspråklige og norsktalende elever.

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne undersøkelsen vil ta for seg utfordringene, som minoritetsspråklige elever står overfor i norsk skole med hensyn til lesing og skriving. Lesing og skriving er begge prosesser, som har noen språklige forutsetninger knyttet til seg. Det er naturlig å tro at de minoritetsspråklige elevene har noe svakere norskspråklige ferdigheter, enn de elevene som har norsk som førstespråk. Jeg ønsker i min undersøkelse å finne ut på hvilken måte disse elevene har mindre forutsetninger til lese- og skriveutvikling på 1. trinn. Dette har jeg undersøkt ved å sammenligne minoritetsspråklige elever med norskspråklige. I hovedtrekk har jeg i det teoretiske rammeverket tatt for meg sentrale forutsetningene for avkoding og sentrale forutsetninger for forståelse av en tekst.

Deltagerne i studiet består av 90 elever på 1. trinn. De har alle blitt testet med IL-basis, gruppeprøven. De ferdighetene som gruppeprøven tester er fonologisk bevissthet, fonemisk bevissthet, morfologisk bevissthet/ordkunnskap, bokstavkunnskap, ordskriving og lytteforståelse. Undersøkelsen har blitt gjennomført ved hjelp av en kvantitativ metodisk tilnærming, der de innsamlede dataene har blitt analysert i SPSS. Jeg har sammenlignet minoritetsspråklige elevers resultater, opp mot norskspråklige elevers resultater. Dette har jeg gjort ved hjelp av "Independent--Samples T Test".

Resultatene viste at minoritetsspråklige gjorde det signifikant svakere enn norskspråklige, på språklig bevissthet, bokstavkunnskap, ordskriving og lytteforståelse. Dette tyder på at minoritets elevene i mitt utvalg har svakere forutsetninger til begynnende lese- og skriveferdigheter på norsk, enn de norskspråklige elevene.

Forord

Dette er min avsluttende masteroppgave ved universitetet i Oslo. Det å skrive masteroppgave har vært en lang og lærerik prosess. Jeg har hatt en stor utvikling både på et faglig og personlig plan. Jørgen Frost og Ernst Ottem har begge gjort en god jobb som veiledere. Jeg vil takke KISP- prosjektet (Kunnskapsgenerering i det spesialpedagogiske praksisfeltet) for et flott samarbeid. I tillegg vil jeg takke familie og venner som har vært til stor hjelpelighet både til korrekturlesning og motivasjon.

November 2011

Rita Svedenborg Tuv

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Modell for leseutvikling	1
1.2	Problemstilling.....	5
1.3	Oppgavens oppbygging	6
2	Sentrale forutsetninger for avkoding.....	7
2.1	Språklig bevissthet.....	7
2.1.1	Fonologisk bevissthet.....	7
2.1.2	Morfologisk bevissthet	10
2.2	Bokstavkunnskap.....	12
2.3	Avkoding	12
2.4	Forholdet mellom avkoding og staving.....	12
2.5	Argumentasjon for å starte tidlige med staving i leseinnlæring	14
2.6	Minoritetsspråklige elevers Språklig bevissthet, bokstavkunnskap og staveferdigheter	15
2.6.1	Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap	15
2.6.2	Morfologisk bevissthet	16
2.6.3	Staveferdigheter	17
3	Sentrale forutsetninger for god tekstforståelse.....	18
3.1	Språket	18
3.1.1	Ordforrådet	19
3.2	Forkunnskaper	21
3.2.1	Forkunnskaper om tekstens kulturelle innhold	22
3.3	Utvikling av forkunnskaper om språket	23
3.3.1	Førstehåndserfaringer	23
3.3.2	Lek.....	24
3.3.3	Boklesing og samtaler utvider erfaringer	24
3.3.4	Hvordan voksne snakker til barn.....	27
3.4	Metaforståelse.....	28
3.4.1	Oppdage at en forstår eller ikke forstår	29
3.4.2	Velge strategier ut fra teksttype og formålet med lesingen.....	29
3.4.3	Kreativ og kritisk lesing	29

3.5	Leseforståelse til minoritetsspråklige elever	30
3.5.1	Leseforståelse til norske minoritetsspråklige elever	31
4	Ulike forutsetninger blant de flerspråklige elevene	34
4.1	Andrespråklæring i ulike aldre	36
5	Oppsummering og forskningsspørsmål.....	38
6	Metode.....	40
6.1	Design.....	40
6.2	Utvalget	40
6.3	Instrument.....	41
6.4	Språklig bevissthet.....	42
6.4.1	Fonologisk bevissthet.....	42
6.4.2	Morfologisk bevissthet	43
6.5	Bokstavkunnskap.....	43
6.6	Ordskriving.....	43
6.7	Lytteforståelse	44
6.8	Prosedyre	44
6.9	Etiske hensyn.....	44
6.9.1	Tester.....	45
6.10	Statistisk analyse.....	45
6.11	Normalfordeling.....	47
6.12	Reliabilitet.....	47
6.13	Validitet.....	48
6.13.1	Statistisk validitet	48
6.13.2	Indre validitet	48
6.13.3	Begrepsvaliditet.....	49
6.13.4	Ytre validitet.....	50
7	Resultater.....	51
7.1	Innledende analyser	51
7.2	Reliabilitetsanalysen	54
7.3	Datamaterialet.....	55
7.3.1	Lytteforståelse	55
7.3.2	Språklig bevissthet	55
7.3.3	Bokstavkunnskap	56

7.3.4	Ordskriving.....	56
7.3.5	Sumskåren	56
7.4	Norskspråklige elevers gjennomsnittskåre – sett opp mot gjennomsnittskåren for minoritetsspråklige elever	57
7.5	De sterke norskspråklige elevene – sett opp mot de sterke minoritetsspråklige elevene.....	59
7.6	De svake norskspråklige elevers gjennomsnitt – sammenlignet med de svake minoritetsspråklige elevers gjennomsnitt.....	60
8	Oppsummering av resultatene – sett opp mot teori og empiri	63
8.1	Oppsummering på hovedproblemstillingen.....	63
8.1.1	Språklig bevissthet	63
8.1.2	Bokstavkunnskap	64
8.1.3	Ordskriving.....	64
8.1.4	Lytteforståelse	65
8.1.5	Sumskåren	67
8.2	Oppsummering: De sterke norskspråklige og de sterke minoritetsspråklige	67
8.3	Oppsummering: De svake norskspråklige og de svake minoritetsspråklige	68
8.4	Begrensninger med studiet	68
9	Avslutning	70
	Litteraturliste	72

1 Innledning

Lesing og skriving er en av de viktigste ferdighetene elevene lærer på skolen. Det gjennomgår alle fag og er du en svak leser kan skoledagen bli en utfordring. Gode lese- og skriveferdigheter er mer påkrevd enn noen gang for å mestre dagens kompliserte, teknologiske virkelighet. Mer og mer overføres skriftlig via dataskjermer. (Lyster, 1998). Det er derfor viktig at alle elevene, samt de minoritetsspråklige henger med på leseinnlæringen fra første stund.

Tidligere studier tyder på at norske minoritetsspråklige elever skårer svakt i lesing og at forskjellene mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige øker med klassetrinnene. (Wagner, 2004). Dette vekket min interesse. Er det slik at minoritetsspråklige elever i utgangspunktet har dårligere forutsetninger til å lære seg å lese på norsk?

Denne oppgaven vil sette lys på utfordringer som minoritetsspråklige elever vil møte i den første lese- og skriveinnlæringen på norsk. Jeg vil teste noen forutsetninger for lesing og skriving både hos minoritetsspråklige elever og elever med norsk som morsmål, for deretter og sammenligne resultatene.

For å få en forståelse av hvilke sentrale ferdigheter som må utvikles for å kunne lære å lese og skrive, ønsker jeg å ta utgangspunkt i en leseutviklingsmodell utviklet av Spear- Swerling & Sternberg (1994). Den beskriver lesebegynneres utgangspunkt, og hvilke ferdigheter de trenger å tilegne seg for å komme videre i sin leseutvikling.

1.1 Modell for leseutvikling

Spear- Swerling & Sternbergs modell (1994) beskriver hvordan normalt fungerende barn i prinsippet gjennomgår samme faser for å bli gode lesere. De som har lesevansker faller ut på ulike trinn i modellen avhengig av hvilke vansker de har. Modellen er teoriforankret og den støtter seg til forskning som kan gi begrunnelser for modellens oppbygning.

Modellen beskriver fem trinn i normal- utviklingen. Utgangspunktet er førleser- nivået. Normal-leseutvikling begynner ofte med en aktivitet der barnet bruker assosiasjoner og visuell hukommelse til å lese. På dette stadiet er barnet ikke fonologisk bevisst. Hun/han bruker en visualiseringsteknikk for å lese. Eksempler på dette er farger og logoer. Et barn kan for eksempel ha sett ”coca cola” logoen mange ganger og har lært seg å gjenkjenne dens utseende. Barnet assosierer logoen med ”coca cola” og vil derfor vite at på etiketten står det ”coca cola”, men om bokstavene i logoen forandres til ”cosa coma” så vil ikke barnet oppdage dette, fordi hun/han ikke er en alfabetisk leser.

På det andre utviklingstrinnet som heter begynnerleser, starter eleven å bruke det fonologiske prinsippet for lesing. Den fonologiske utviklingen er ikke ferdig utviklet så eleven bruker noen bokstaver i et ord, ofte første- og sistebokstaven, til å skape mening. Eleven må på grunn av sin manglende fonologiske utvikling stole mye på sine forkunnskaper og konteksten for å gjenkjenne ord.

For å komme til dette nivået må eleven ha utviklet fonologisk bevissthet, især bevissthet om fonemer, og barnet må lære seg det alfabetiske prinsipp. De må ha forstått at bokstavene representerer en språklyd og vite hvilke bokstaver som representerer hvilken lyd. Alfabetisk innsikt er avgjørende for å nå dette andre utviklingstrinnet. Disse ferdighetene kan med andre ord sies å være sentrale forutsetninger for avkoding og staving.

På det tredje utviklingstrinnet er eleven overgangsleser en. For å komme opp på nivå tre, må eleven ha tilegnet seg en del ortografisk kunnskap. Likevel er eleven ikke blitt en automatisert leser. Det betyr at mye av oppmerksomheten går til avkodingsprosessen. For at eleven skal få økt leseforståelse, må eleven bli en automatisert leser slik at han/hun kan konsentrere seg om innholdet i teksten og ikke avkodingen. Når eleven er blitt en automatisert leser og kan vie sin oppmerksomhet til innholdet i teksten, er han/hun kommet til trinn fire i sin leseutvikling. Da kan eleven bruke sin lesing som et redskap til å tilegne seg ny informasjon. Elever som er automatiserte lesere trenger ikke å bruke konteksten eller forkunnskaper for å gjette hvilket ord som er neste i setningen.

Det femte nivået i leseutviklingsmodellen heter innholdsleser. Barn som er automatiserte lesere kan lære å bruke effektive rutiner og strategier for å oppnå full leseforståelse. Eksempler på strategier er å lese om igjen for å oppnå forståelse, lese lengre for å se om man forstår konteksten, eller å slå opp ukjente ord. (Spear-swerling & Sternberg, 1994).

Oversikt over de grunnleggende ferdighetene som på hvert nivå må tilegnes for at eleven kan komme videre i sin leseutvikling:

1. Førleser	Avveier
- (Visuelle kjennetegn)	
- Fonologisk oppmerksomhet	Ikke fonologisk bevisst
- Bokstav-lyd-kunnskap	Ikke alfabetisk leser
- Det alfabetiske prinsipp	
2. Begynnerleser	
- Fonologisk kjennetegn	Kompenserende leser.
- Ortografisk kunnskap	Støtte i konteksten og ordbildet
3. Overgangsleser 1	
- Påbegynt ordgjenkjenning	Langsom upresis lydstaver
4. Overgangsleser 2	
- Automatisert ordgjenkjenning	Langsom og presis lydstaver
5. Innholdsleser	
- Strategier for leseforståelse	Forsinket leseutvikling
	Svak forståelse

Når elevene begynner på skolen, har de ikke hatt noen formell leseopplæring. Det kan derfor variere veldig hvor elevene er kommet i sin leseutvikling. Noen er kanskje forbi andrestadiet i modellen, mens andre begynner på førstestadiet. Jeg skal teste elever på 1. trinn. De har akkurat begynt sin formelle leseopplæring, så ønsker jeg å se på de forutsetningene som kreves for å komme seg til andretrinn i utviklingsmodellen. Dette er fonologisk oppmerksomhet, bokstav- lyd- kunnskap og kunnskap om det alfabetiske prinsippet. Med andre ord så kan vi si at fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap er sentrale forutsetninger for å kunne avkode ord. Det er også mulig å si at disse egenskapene er begynnende lese- og skriveferdigheter. I oppgaven kommer jeg til å bruke begrepene ”forutsetning for lesing og skriving” og ”begynnende lese- og skriveferdigheter” litt om hverandre.

Lesing inneholder ikke bare den tekniske ferdigheten avkoding, selv om det er mye av det begynneropplæringen fokuserer på. For å kunne lese må du også forstå det du leser.

Gough & Tunmer har definert lesing som "Simple View of Reading". Denne teorien inneholder synet på at lesing består av to viktige komponenter, avkoding og forståelse. Begge komponentene er like viktig for lesing. Ordgjenkjenning uten forståelse er ikke lesing, på samme måte som forståelse uten å avkode ikke er lesing. Med avkoding mener de ordgjenkjenning og med forståelse mener de lytteforståelse, altså den prosessen som gjør at man forstår meningen av et ord, en setning og en tekst. Denne teorien er anerkjent av mange teoretikere og praktikere og er fremdeles gjeldende i dag. (Catts & Kamhi, 2005, Gabrielsen, Herber & Høien, 2008. Hagtvatn, 2007, Hekneby, 2011, Frost, 1999, Lyster, 1998).

Når barn først lærer å lese, vil deres mulighet til å forstå muntlige tekster ofte være mye bedre enn å forstå skrevet tekst. (Catts & Kamhi, 2005). Elevene på 1. trinn holder på med begynnende leseinnlæring, og har antageligvis ikke blitt automatiserte ordgjenkjennerne enda. For å få innsikt i deres forutsetninger for senere leseforståelse, ønsker jeg derfor å teste deres nåværende lytteforståelse.

Det er nær sammenheng mellom barns evne til å få tak i informasjon i tekster som blir lest for dem, og senere leseforståelse. Grunnen til dette er at barn, som er gode til å hente informasjon fra muntlige tekster, har lært å rette oppmerksomhet mot informasjon, noe som er kritisk for leseforståelse. (Griffin, Hemphill, Camp & Wolf, 2004). Lyster & Frost (2009) påpeker at de samme språklige funksjonene som inngår i lese- og skriveprosessen, som gjør at elevene oppnår forståelse for teksten, er de samme som elevene bruker når de lytter og forstår.

Kendeou, Broek, White & Lynch (2007) bekrefter dette. De har utført en longitudinal studie med barn på 4 år og 6 år. Barna fikk muntlig overleverte historier og historier vist på tv. Etterpå skulle barna gjenfortelle det de husket og svare på både direkte spørsmål fra tekstene, og indirekte spørsmål fra tekstene. Med indirekte spørsmål mener de spørsmål som ikke blir direkte fortalt i historien, men som kan tolkes. Denne prosedyren ble utført hvert andre år, og når barna hadde lært seg å lese (8-10år), ble de i tillegg testet med skrevne tekster som de etterpå skulle gjenfortelle og svare på spørsmål til.

Disse funn viste at det finnes underliggende likheter i den prosessen som gjør at barn forstår en tekst uavhengig av om de blir lest for, fortalt, ser det på tv eller lest de selv. De fant også ut at disse prosessene er relativt separert fra basiske språkkunnskaper og vokabular.

Et interessant spørsmål i denne sammenheng er om tidlig forståelsesevner kan predikere senere leseforståelse. Funnene på denne analysen viste at de forståelsesevnene som utvikles i førskolealder er viktige evner som kan predikere om barnet vil lese med god forståelse på mellomtrinnet. (Kendeou et al., 2007).

Det er også nær sammenheng mellom ferdighet i avkoding og grad av leseforståelse. Leseforskning har klart påvist at presis og automatisert ordavkoding er en nødvendig forutsetning for leseforståelse. (Lyster, 1998. Catts & Kamhi, 2005. Høien, 2003). Svikt i ordavkodingen vil derfor alltid medføre vansker med leseforståelsen. På den andre siden har også god leseforståelse en positiv innvirkning på avkodingsprosessen. Avkoding og forståelse blir de to mest sentrale delferdighetene som lesing bygger på. (Høien, 2003). Selv om disse avhenger av hverandre er det likevel praktisk å lage et skille mellom avkoding og forståelse, fordi elever i varierende grad behersker de to delprosessene. Dersom en tospråklig elev er flink til å avkode, men ikke forstår ordene hun/han leser, er vedkommende i en helt annen situasjon enn om hun/han forstår ordene, men har problemer med å få tak i ordene fordi han/hun ikke behersker avkoding. Det siste problemet karakteriserer de fleste dyslektikerne, enten de er enspråklige eller tospråklige. (Bøyesen, 2008a).

1.2 Problemstilling

Min undersøkelse vil bygge på forutsetningene for avkoding som kommer frem i Spear-Swerling & Sternbergs modell (1994). I hovedtrekk er dette språklig bevissthet og bokstavkunnskap. Dette er egenskaper som eleven må kunne for å komme videre i sin lese- og skriveutvikling. De kan av den grunn betegnes som sentrale forutsetninger for videre avkoding og staving. Jeg har også presisert ved teorien "Simple View of Reading" av Gough & Tunmer at lesing består av både avkoding og forståelse. Jeg vil derfor også i teorien se på noen av de mest sentrale forutsetningene for leseforståelse.

Lesing og skriving er språklige aktiviteter. Språklig kunnskap på ulike områder spiller til forskjellige tider hovedrollen i et barns lese- og skriveutvikling. (Lyster, 1998). Det er derfor naturlig å tro at de minoritetsspråklige elevene vil ha noe svakere språklige forutsetninger for lesing og skriving på norsk, enn de norskspråklige elevene.

Min problemstilling lyder derfor som følgende:

Hvilke forskjeller kan en finne mellom minoritetsspråklige og norsktalende elever på 1. trinn angående sentrale forutsetninger for lese- og skriveutvikling?

I store trekk vil teoridelen inneholde sentrale forutsetningene for avkoding og leseforståelse.

1.3 Oppgavens oppbygging

I det innledende kapittelet har jeg ved hjelp av Spear- Swerling & Sternbergs modell (1994) gjort rede for hvilke forutsetninger som kreves for å lære seg å lese og skrive. Dette er med andre ord begynnende lese- og skriveferdigheter. Jeg har også presisert min problemstilling. I kapittel 2. vil jeg beskrive forutsetningene for avkoding og de ferdighetene som bygger på hverandre. Dette gjelder spesielt språklig bevissthet og bokstavkunnskap. På slutten av kapittelet tar jeg for meg teori og empiri om de minoritetsspråklige elevene og deres forutsetninger for språklig bevissthet, bokstavkunnskap og staving på sitt andrespråk. Det 3. kapittelet handler om forutsetninger for leseforståelse. Jeg vil i korte trekk ta for meg språket, forkunnskaper, utvikling av forkunnskaper og språket og metaforståelse. Jeg vil gjennom hele kapitelet referere til teori og empiri om hvordan disse ferdighetene er for andrespråklesere. På slutten av kapittel 3 vil jeg gjøre rede for empiri som er gjort fra ulike land om minoritetslevers leseforståelse. Vi har da kommet til kapittel 4. Her vil jeg beskrive forskjeller mellom minoritetslevene, og på hvilke måte denne gruppen elever er forskjellige fra hverandre. Kapittel 5 er det avsluttende kapitelet for teoridelen, her vil jeg ha en oppsummering og komme med mine forskningsspørsmål. Kapitlene 1-5 utgjør til sammen prosjektertes teoretiske rammeverk. Kapittel 6 vil redegjøre for hvilke metode som har blitt benyttet. Kapittel 7 vil presentere studiets resultater. Etter dette følger et kapittel med oppsummering av mine resultater sett opp mot teori og empiri. Helt til slutt vil jeg komme med en avslutning. Dette blir kapittel 9.

2 Sentrale forutsetninger for avkoding

I Spear- Swerling & Sternbergs modell (1994) får vi et innblikk i noen av de mest sentrale forutsetningene for avkoding. Elevene må først bli fonologiske bevisste og få kunnskap om det alfabetiske prinsipp og bokstavene, før de kan utvikle avkoding. Jeg vil nå ta for meg utviklingen av språklig bevissthet og ulike delferdigheter. Etter det vil jeg komme inn på bokstavkunnskap. Når de er beskrevet vil jeg se på forholdet mellom avkoding og staving, og på hvilken måte disse er relatert til hverandre. Jeg vil også komme med argumentasjon for å starte staveinnlæringen tidlig. Tilslutt vil jeg framlegge ulike teorier og forskning om de minoritetsspråklige elevene, og deres forutsetninger for språklig bevissthet, bokstavkunnskap og staving.

2.1 Språklig bevissthet

Språklig bevissthet refererer til evnen å reflektere over språkets form. Det kan knyttes til en rekke språklige elementer og til mange nivåer av bevissthet. Nivåene kan fortelle noe om hvor eleven er kommet i sin utvikling. Sentrale deler av språklig bevissthet er fonologisk bevissthet og morfologisk bevissthet. Et lite utviklet fonologisk bevissthet vil gi eleven et dårlig grunnlag for å mestre skriftspråkets fonematiske prinsipp. (Lyster, 1998. Høigård, 2006). Det alfabetiske skriftspråket styres også av et morfematiske prinsipp, og forskere indikerer at det er en klar sammenheng mellom morfologisk bevissthet og lese- og skriveutvikling. (Carlisle, 1995. Snow, 1991. Lyster, 1998).

Fonologisk bevissthet og morfologisk bevissthet er to sentrale forutsetninger for avkoding og staving, og vil av den årsak være fokuset i språklig bevissthet.

2.1.1 Fonologisk bevissthet

Begrepet fonologisk bevissthet defineres på ulike måter av ulike forfattere. De fleste er enige om at fonologisk bevissthet handler om segmentering av ord til mindre enheter. (Olaussen, 2007). Høigård (2006) sier at fonologisk bevissthet dreier seg om barnets forutsetninger til å arbeide med språkets lydside. Evnen til bevisst å manipulere lyder og lydstrukturer i språket. Når barnet er fonologisk bevisst, kan det snakke om stavelser og lyder i ord. Fonologisk

bevissthet er en språklig ferdighet knyttet til barns evne til å oppfatte ords fonologiske eller lydmessige struktur. En slik fonologisk ferdighet krever at barna kan bevege seg fra ordenes mening til og rette oppmerksomhet mot ordenes lydmessige form. (Høigård, 2006).

Gillon (2004) hevder at fonologisk bevissthet er en ferdighet som består av ulike deler. Han mener at begrepet kan deles i tre ulike bevisstheter. Bevissthet om stavelser, bevissthet om opptakt- rim og bevissthet om fonemer.

Disse forskjellige formene for fonologisk bevissthet har ulike vanskelighetsgrader. Forskning viser at det er lettere for barn som ikke har lært seg å lese og oppdage stavelser i ord og rim, enn å oppdage de enkelte fonemer, (Goswami & Bryant, 1991). Hekneby (2011) hevder at barn først blir oppmerksom på større språklige enheter (ord og stavelser) før de blir oppmerksomme på mindre språklige enheter, som fonemer. Et første tegn på fonologisk bevissthet er evnen til å oppfatte rim og stavelser.

Stavelser

Ord kan deles i stavelser. For eksempel kan ordet telefon deles i tre ulike stavelser: Te, le og fon. Forståelsen for at ord kan deles i ulike stavelser kalles stavelsesbevissthet. (Gillon, 2004. Goswami & Bryant, 1991).

Opptakt- rim

Ord kan deles i forlyd/framlyd og rim. Opptakten utgjør segmentet foran stavelseskjernen. Rim er segmentet fra stavelseskjernen og ut. I for eksempel ordet ”mus” blir forbokstaven opptak og ”us” blir rim. Stavrim kan utføres ved likhet ved framlyd for eksempel ”mann med mot”. (Olaussen, 2007).

Denne typen bevissthet måles som oftest ved rimeoppgaver. For å forstå at et ord kan rime på et annet må en først være bevisst på at ordene har felles endelse som er separert fra begynnelsen. (Gillon, 2004) Barn som har oppfattet at ord rimer, har klart å foreta en fonologisk analyse og har vist evne til fonologisk segmentering ved at de klarer å skille ut siste del av et ord fra begynnelsen.(Lyster & Tingleff, 2006). For barn som kan rime er veien åpen for for å utvikle bevissthet om forlyd.

Fonemisk bevissthet

En tredje måte å dele et ord i mindre enheter er å dele ordene i fonemer. Et fonem er definert som den minste lydenheten i et ord. Dette er bevisstheten om at et ord som blomst består av seks lyder /b/ /l/ /o/ /m/ /s/ /t/. (Gillon, 2004)

Fonemisk bevissthet er et høyt nivå av fonologisk bevissthet. Denne formen for bevissthet krever en mer spesifikk og avansert evne enn de lavere nivåene av fonologisk bevissthet som å oppdage stavelser og rim. (Strickland & Schickedanz, 2004)

Før elevene kan forstå det alfabetiske prinsipp, må de forstå at den lyden som er satt til en bokstav er den samme lyden som er i talespråket. (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1997). Betegnelsen for dette handler om fonemisk bevissthet.

Fonemisk bevissthet er forståelsen av at et ord kan deles i enheter som er mindre enn stavelser, og i tillegg kunnskap om enkeltfonemer og at individuelle fonemer kan kombineres til ulike ord. I praksis så vil det si at de for eksempel forstår at et enstavelsesord som katt, som høres ut som en singeltone, kan deles i tre ulike språklyder. (Catts & Kamhi, 2005). Den fonemiske oppmerksomheten synes ikke å utvikle seg før barna får lese- og skriveundervisning, men for noen barn kan den også utvikles før en formell leseopplæring. Undervisningen hjelper barna å oppdage de minste lydelementene i ordenes fonologiske struktur. Denne oppdagelsen er sentral for at lese- og skriveutviklingen skal utvikles videre. (Lyster & Tingleff, 1996). Fonemisk bevissthet hjelper elevene å forstå forholdet mellom skrevne bokstaver og det alfabetiske prinsipp. (Minskoff, 2005).

Det finnes mange ulike måter å teste fonemisk bevissthet på. I hovedsak kan disse deles inn i tre ulike grupper.

Fonemanalyse

I slike oppgaver kreves det at eleven klarer å telle, produsere, slette og legge til individuelle fonemer i ord. Et eksempel er å få elevene til å si et ord ved å ta bort en lyd. For eksempel si kort uten "t". Det kan også være oppgaver som å telle fonemer i et ord. Hvor mange forskjellige lyder er det i et spesielt ord? Fonem segmentasjonsoppgaver krever et ganske høyt nivå av fonemisk bevissthet.

Fonemsyntese

Fonem syntese er den andre typen. Et eksempel på en slik oppgave er å si bokstavlyder etter hverandre som utgjør et ord og så skal eleven sette sammen lydene og si hvilket ord det er.

Lydsammenligninger

Den siste gruppen er lydsammenligninger. Dette er oppgaver der elevene skal sammenligne lyder i forskjellige ord. For eksempel hvilke ord har samme lyd i begynnelsen, på slutten eller i midten? Alle disse oppgavene kan gjøres muntlig og krever ingen kunnskap om bokstaver og hvordan de ser ut. (Catts & Kamhi, 2005).

Fonologisk bevissthet en god prediktor for senere lese- og skriveutvikling

Fonologisk bevissthet har vist seg å ha et sterkt forhold til senere lese- og skriveutvikling. Stanovich (1994) har gjennom forskning funnet ut at et enkelt sett med tester med fonologisk bevissthet er en god indikator på hvilken framgang barnet vil ha i sin leseinnlæring.

Det har gjennom tidene blitt utført utallige forskninger på fonologisk bevissthet og hvilken betydning det har for senere lese- og skriveutvikling. En rekke uavhengige studier har konkludert med at det er en sammenheng mellom fonologisk bevissthet og lesing/skriving. Barn som har vist god fonologisk bevissthet får sjelden problemer i sin lese- og skriveutvikling. (Olaussen, 2007. Catts & Kamhi, 2005) Forskning har funnet ut at tidlig fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap også kan fungere som en god prediktor for lese- og skriveutviklingen til tospråklige elever. (Leasaux, Koda, Siegel & Shanahan, 2006).

Dette viser at fonologisk bevissthet spiller en sentral rolle i den første lese- og skriveutviklingen. En annen form for språklig bevissthet, som også har vist seg å være av betydning på et tidlig stadie er morfologisk bevissthet.

2.1.2 Morfologisk bevissthet

Morfologi handler om hvordan ord lages og bøyes. Et morfem er den minste betydningsbærende enheten i ordet. Det er enten et ord eller en del av et ord. Morfemene deles inn i to grupper. Vi har leksikalske morfem som har et selvstendig betydningsinnhold og grammatiske morfemer. Grammatiske morfemer kan ikke opptre alene som et eget ord. Det

må være knyttet til et leksikalsk morfem, og uttrykker betydningsinnholdet i forhold til det leksikalske morfemet det står sammen med. Vi har to ulike grupper innenfor leksikalske morfemer. De kalles bøyningsmorfem og avledningmorfemer. (Kuo & Anderson, 2006. Høigård, 2006)

Bøyningsmorfem brukes til å lage former av samme ord. Bøyningsmorfemene til substantiv er –en, -er og –ene. De uttrykker grammatisk kjønn, bestemt/ubestemt form og entall/flertall. Eksempler på bøyningsmorfemer for verb er –er og –te. De uttrykker nåtid og fortid. Bøyningformen for adjektiv er –ere. Avledningmorfem brukes til å danne et nytt ord med utgangspunkt i et annet. Eksempler på avledningmorfem er ”u” som gjør at ordet blir det motsatte av det, det egentlig er for eksempel uvenn. Et annet eksempel på et avledningmorfem er ”lig”, som uttrykker at det er laget et ord for en egenskap av det opprinnelige ordet. For eksempel venn-lig.

Å oppdage hvordan ord lages er en viktig del av den morfologiske utviklingen. Et og samme leksikalske morfem går igjen i ulike kombinasjoner i flere ord. For eksempel så sykler vi med en sykkel på en sykkelsti. Ord som er laget av to eller flere leksikalske morfemer kalles sammensatte ord for eksempel sykkel-sti. Dette systemet gjør at vi ikke behøver å lære hvert enkelt ord hver for seg. Hvis vi kjenner betydningen av de morfemene et ord er bygd opp av, kan vi fort forstå og selv ta i bruk mengder av ord vi aldri tidligere har hørt. (Høigård, 2006)

Det er vanlig å skille mellom barns morfologiske kunnskap og det som kan betegnes som morfologisk bevissthet. Morfologisk bevissthet kan ses som en forlengelse av morfologisk kunnskap, fordi morfologisk bevissthet ikke kan utvikles uavhengig av ens evne til å bruke morfologiske regler, i talespråket. Et barns morfologiske bevissthet vil alltid være begrenset av dets morfologiske kompetanse. Morfologisk bevissthet handler om å være i stand til bevisst å fokusere på og manipulere de morfologiske komponenter som de ellers bruker i dagligtalen. (Kuo & Anderson, 2006. Carlisle, 1995). De siste årene har flere leseforskere rettet oppmerksomheten mot betydningen av morfologisk bevissthet på tidlig lese- og staveutvikling. (Lyster & Frost, 2009). Noen forskere hevder også at det er en klar sammenheng mellom morfologisk bevissthet og staveferdigheter, og at morfologisk bevissthet står sentralt i leseutviklingen. (Snow, 1991. Carlisle, 1995.).

Når eleven har opparbeidet seg en viss mengde språklig bevissthet er neste steg å lære bokstavene.

2.2 Bokstavkunnskap

Når elevene har forstått at tale består av språklyder som kan omsettes til bokstaver, og at disse igjen kan leses, har eleven oppdaget det alfabetiske prinsipp. (Høigård, 2006) Bjerke (2005) hevder at å lære bokstaver dreier seg om å oppdage og bli kjent med det alfabetiske prinsipp, dvs. lære hvordan bokstaver kan forbindes med språklyder og bli til ord. Å utvikle slik innsikt, kreves at man kan identifisere språklyder i talespråket, at en kjenner bokstavformene og at en kan koble språklyder med bokstaver og omvendt.

Bokstaver er kulturskapte gestalter. De er dannet av rundinger, buer, streker satt sammen i et tilsynelatende tilfeldig system, uten noen direkte sammenheng med det de skal representere. Det er for eksempel ingenting ved bokstaven "r" som tilsier at den skal kobles til språklyden /r/. Bokstavene må læres grundig. Kunnskap om bokstavens form, hva de heter og hvilken språklyd de representerer, er ting som virkelig må sitte som spikret. (Bjerke, 2005). Dette er med andre ord også en meget sentral forutsetning for videre lese- og skriveutvikling.

En god prediktor for suksess i tidlig lesing er bokstavkunnskap. Er barna nøyaktig og rask til å gjenkjenne bokstavene gir dette dem en fordel i sin lese- og skriveutviklingen. (Strickland & Schickedanz, 2004).

2.3 Avkoding

Når elevene er fonologiske bevisste og har lært seg bokstavene, er neste steg i utviklingen å begynne å avkode. Tolkningen av det skriftlige ordet, altså det å se at her står ordet "Tøffel", er å avkode ordet. Avkoding er en ferdighet som kan automatiseres, det vil si at med trening vil en raskt kunne avkode de fleste ord uten at det kreves mye arbeid. Når avkodingen er automatisert, betyr det at forbindelsen mellom ordets ortografiske identitet og ordets fonologiske og semantiske identitet er så godt etablert at gjenkjenning av den ene automatisk fremkalles. Barn med dårlige andrespråkskunnskaper vil bruke lang tid på å behandle språkets forside, det vil si avkodingsprosessen. (Kibsgaard & Husby, 2009).

2.4 Forholdet mellom avkoding og staving

Flere nyere studier kan tyde på at avkoding og staving helt fra starten av er tett sammenvevd. Dette gjelder især den tidligste avkodingen og stavingen. (Bråten, 2007). Frost & Lyster

(2009) er enig i dette. De ser naturlige forbindelser mellom lesing og skriving, og mener at lese- og skriveutviklingen påvirker hverandre gjensidig. Et prosjekt ved Søholmen skole bekrefter dette. Tesen var at skriving kan føre til lesing. De gikk ut fra at de alalytiske strategiene, som barnet utvikler i skriveprosessen, i neste omgang kan overføres til leseprosessen. Prosjektet indikerte at dette var tilfellet. Oppdagende skriving kunne være en vei til å knekke den alfabetiske koden. (Korsgaard, Hannibal & Vitger, 2011). At skriving kan bidra til lesing underbygges av flere undersøkelser. (Hagtvedt, 2007.Bråten, 1994).

Både elementær avkoding og elementær staving synes å forutsette at eleven er i stand til å analysere talte ord i en sekvens av fonemer, og til å assosiere hvert av disse fonemene med en bestemt bokstav. Under avkodingen må eleven i tillegg kunne foreta en systematisk gjennom søking av det skrevne ordet, og omkodingen av den visuelle rekkefølgen av bokstaven til en tidsmessig rekkefølge av fonemer. Eleven danner da en fonologisk syntese på grunnlag av de visuelle tegn. Denne syntesen veileder eleven under søkingen etter ordet i leksikon. Staving innebærer på sin side at eleven foretar en systematisk gjennom søking av det talte ordet, og omkoder den tidsmessige rekkefølgen av fonemer til en visuell rekkefølge av bokstaver. Eleven må da danne en visuell syntese på grunnlag av fonemene. (Bråten, 2007).

Denne beskrivelsen gir inntrykk av høy grad av sammenfall i prosessen mellom elementær avkoding og elementær staving. I begge tilfellene må eleven ta utgangspunkt i sin kunnskap om assosiasjoner mellom bestemte fonemer og bestemte bokstaver. Avkoding innebærer visuell analyse av det skrevne ordet, mens staving innebærer fonologisk analyse av det talte ordet. Forholdet mellom det talte og det skrevne ordet blir det samme ved avkoding som ved staving, bare at prosessene som inngår må virke i motsatt retning. (Bråten, 2007).

Innsikten i at talte ord består av sekvenser av fonemer, er den viktigste komponenten i utviklingen av både elementær avkoding og staving. Uten lett tilgang til enheter på fonemisk nivå, blir de lærende verken i stand til å utnytte bokstav -fonem assosiasjoner effektivt ved ordavkoding, eller under staving. En rekke empiriske funn støtter en slik antagelse. Innsikt i fonemstruktur kan sies å være en viktig forutsetning for å forstå og mestre alfabetets grunnleggende prinsipp, og dermed for å mestre både elementær avkoding og staving. (Bråten, 2007).

2.5 Argumentasjon for å starte tidlige med staving i leseinnlæring

Frost & Lyster (2009) hevder at tidlig skriftstimulering, der man oppfordrer barn til å eksperimentere med skriving, kombinert med språklig bevissthet, har forebyggende mening. Lorentzen (2003) støtter dette. Han hevder at forskningsdokumentasjonen er massiv for at tidlig skriftspråksstimulering forebygger lese- og skrivevansker.

Frost & Lyster (2009) sier at erfaring viser at det ofte er lettere for eleven å lære å skrive, enn lære seg å lese. Eleven kan bruke sitt eget tempo, og skrivefeil er et uttrykk for barnets øyeblikkelige forståelse av forholdet mellom fonologi og ortografi. I begynnelsen vil barnet langsomt og systematisk utforske relasjoner mellom talespråklyder og bokstaver. Da utvikles det gradvis en alfabetisk tilnærming med faste relasjoner mellom talespråklyder og bokstaver. Korsgaard et al. (2011) er enig i dette. De påstår også at skriveveien er lettere. De begrunner dette med at ord og bokstaver i de tekstene barnet leser inngår ikke nødvendigvis i barnets repertoar, men i skrivingen kan eleven arbeide på sitt eget nivå. De sier i tillegg at forskning har vist at skriving som prosess er et godt utgangspunkt for at eleven kan delta aktivt i utforskningen av disse relasjonene, og forstå det alfabetiske prinsipp. Erfaringer som eleven gjør i skrivingen kan overføres til lesingen. (Lyster & Frost, 2009).

Bråten (2003) støtter dette. Han hevder også at tidlig stavelæring kan utvikle både bokstavkunnskap og ferdigheter i lydanalysen. Han er også enig i at tidlig staveerfaring kan gi en innlæring i lesing. Korsgaard et al. (2011) hevder at tidlig skriving kan utvikle både fonologisk bevissthet, tekstkompetanse og metaspråklig bevissthet.

Det er altså en stor sammenheng og likheter mellom tidlig lesing og tidlig staving. Forskere hevder i tillegg at staving bør starte tidlig. Det er derfor ingen betenknninger til hvorfor IL-Basis bruker staving som en deltest for å få fatt i hvor eleven befinner seg i sin utvikling. Jeg vil nå komme med teori og empiri om minoritetsspråklige elevers språklige bevissthet, bokstavkunnskap og staveferdigheter. Dette kan gi meg et innblikk i hva jeg kan forvente meg i min forskning på disse områdene.

2.6 Minoritetsspråklige elevers Språklig bevissthet, bokstavkunnskap og staveferdigheter

2.6.1 Fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap

Fonologisk bevissthet utvikles ikke helt uavhengig av språklig mening. Det ser ut til at barn lettere oppfatter fonologiske distinksjoner som er meningsbærende i talen de hører rundt seg. For barn med norsk som førstespråk er det vanligvis ikke vanskelig å høre forskjellen på ordene ”bære” og ”pære”, eller å vite at de har forskjellig meningsinnhold. Barn vil vanligvis ha en bedre utviklet fonologisk bevissthet i det språket de kjenner best. (Aukrust & Rydland, 2007). Kulbrandstad (2003) støtter dette.

Den mekaniske lesingen blir tyngre uten støtte fra ordens mening. Det er lettere å holde flere fonologiske enheter (språklyder) i arbeidsminnet når enhetene til sammen gir mening. Det å kunne holde sekvenser i minnet er viktig når språklyder trekkes sammen til ord. Elever som må lære å lese, eller får lesetrening gjennom lange, konsonantrike ord på andrespråket, får vanskeligere betingelser for å lære å lese. Rimeligvis er det en fordel om elever bruker og kan gjenkjenne de språklydene som er aktuelle i lese- og skriveopplæringen. (Bøyesen, 2004).

Kulbrandstad (2003) hevder at hvis en elev som ikke behersker det norske fonemsystemet, likevel må lære å lese på norsk, kan det bli det vanskeligere for eleven å forstå det alfabetiske prinsipp enn om eleven hadde fått den første leseinnlæringen på et språk han eller hun mestrer muntlig. Dette kan eksemplifiseres ved at vi tenker oss en elev som kan et språk med fem vokaler. Det området som i hans eller hennes vokalsystem er delt mellom to vokaler /i/ og /e/, er i det norske systemet delt mellom fem /i/ /y/ /e/ /ø/ og /æ/. Alle disse fem er representert med hver sin bokstav i norsk skrift. Hvis eleven for eksempel ikke kan skille mellom /i/ og /y/, blir det vanskelig å forstå hvordan bokstavene brukes. For hun/ ham vil opplesing av ordene ni eller ny høres lik ut. Problemet er at hun/han behersker færre vokalfonemer enn dem som er nødvendig for å kunne forstå fonemprinsippet ut fra norske skriftspråkskonvensjoner. Vi kan altså si at en språklig forutsetning for å kunne knekke den alfabetiske koden, er at man behersker fonemsystemet i det aktuelle språket. Dette kan være ulikt for de minoritetsspråklige elevene. (Aukrust & Rydland, 2007). I det hele tatt regner en at fremre, runde vokaler, slik som /y/ /u/ og /ø/, ikke er vanlig i mange språk. De vil derfor fort kunne være vanskelige (for elever med et annet morsmål) å høre. (Bøyesen, 2004)

Flere studier har reist spørsmålet om tospråklige barn har en bedre utviklet fonologisk bevissthet når de begynner på skolen enn barn som har blitt eksponert for et språk. Noen studier peker på en generell fordel for tospråklige barn med hensyn til utvikling av fonologisk bevissthet. Andre studier tyder på at denne fordelten er begrenset og er avhengig av forholdet mellom morsmålet og språket barnet skal lære. (Aukrust & Rydland, 2007).

Lesaux & Geva, (2006) støtter dette. De sier at ut fra det vi vet i dag, er det umulig å gi en konkret konklusjon på hvordan språklige minoriteter utfører fonologisk bevissthets oppgaver. De fleste studier gjort på emnet tyder på at andrespråkelever utfører oppgaven like bra eller bedre enn enspråklige elever. De fleste av disse undersøkelsene er gjort av enspråklige engelsk talende elever og ulike minoritetsspråklige elever. (Lesaux & Geva, 2006).

En studie motviser dette. Undersøkelsene sammenligner enspråklige engelsk talende elever med elever som har hebraisk som førstespråk og engelsk som andrespråk. Her finner de ut at de enspråklige elevene hadde en fordel med å utføre språklige bevissthets oppgaver, i forhold til de som hadde Engelsk som andrespråk. Det er vanskelig å si hva som gjør at denne studien skiller seg fra de andre, men en grunn kan være forskjellene mellom hebraisk og engelsk. (Genesee & Geva, 2006).

Studien indikerer at dette forholdet ikke er så enkelt. De tospråklige elevenes ferdigheter i fonologisk bevissthet kommer an på en rekke faktorer, som for eksempel alder på når andrespråket ble tilegnet, hvor godt utviklet førstespråket og andrespråket er, kombinasjonen av begge språk som eleven skal lære og andre begrensede faktorer som tidlig språk og litteratur erfaringer. Variasjonen i studiene som har blitt gjort kan være grunnet disse ulike faktorene. (Lesaux, Koda, siegel & Shanahan,2006).

2.6.2 Morfologisk bevissthet

Morfologisk bevissthet er en annen sentral del av tidlig lese- og skriveutvikling, som jeg også har hatt fokus på. Morfologisk bevissthet kan være en utfordring for minoritetsspråklige elever, fordi vi i norsk har mange sammensatte ord. Sammensatte ord er utfordrende, fordi de er lange og fordi en slik språklig konstruksjon ikke er vanlig i mange språk. I Norge har vi mange av dem. Dette kan derfor bli en ekstra stor utfordring for minoritetsspråklige elever. (Bøyesen, 2004).

2.6.3 Staveferdigheter

Det er generelt få studier som har tatt for seg staveferdigheter av minoritetsspråklige elever. De studiene gjort på emnet gir noe ulike resultater, men de aller fleste studiene indikerer at de enspråklige og de tospråklige elevene har lik staveutvikling og staveferdigheter. Dette spesielt på de studiene gjort med enspråklige engelsktalende, sammenlignet med tospråklige engelsktalende.

En studie med elever på 2. trinn, der de enspråklige elevene var engelsktalende, indikerte dette. Det var ikke forskjeller mellom de engelsktalende elevene, og de som hadde engelsk som andrespråk. Begge elevgruppene gjorde de samme stavefeilene, og deres prestasjoner kan anses for å være like. En annen studie gjort på 1. trinn viste akkurat de samme tendensene. Det var ingen forskjeller mellom enspråklige og tospråklige elevers staveferdigheter.

I kontrast viste en annen studie at de tospråkliges staveferdigheter ikke var like avansert som de enspråkliges. Studien ble gjort på mellomtrinnet og med minoritets elever fra fire ulike språkgrupper, der majoritetsgruppen var tyskspråklige. Dette kan ha hatt en finger med i spillet på resultatene.

Andre studier gjort på høyere klassetrinn, også her med engelsktalende majoritets elever, viste at minoritets elevene og de engelsktalende elevene hadde like staveferdigheter. (Lesaux et al.,2006). Forskning om barns skriftspråktilegnelse har tradisjonelt samlet seg om leseutvikling. Det er begrenset forskning på staveutvikling. Korsgaard et al.,(2011) bekrefter også dette i Norge. Jeg har ikke funnet store undersøkelser på minoritetsspråklige elever og deres staveferdigheter på norsk.

Uansett vil de fleste elever som lærer seg andrespråk ikke ha så store problemer med den tekniske biten av lesingen. Langt flere av de tospråklige elevene har forståelsesproblemer.(Bøyesen, 2008b). Rundt 10% av (britiske) skoleelever har gode ordlesingsferdigheter, men dårlig leseforståelse. Disse elevene har en generell svakhet på tekstforståelse, både lytteforståelse og leseforståelse. Det er av den grunn ingen selvfølge at en god ordavkoder også har god forståelse for teksten (Cain & Oakhill (2007).

Det er mange delferdigheter som synes å være av betydning for leseforståelse, og jeg skal nå ta for meg noen av de mest sentrale i følge noen teoretikere.

3 Sentrale forutsetninger for god tekstforståelse

Catts & Kamhi (2005) hevder at for at en tekst skal skape mening må leseren bruke sin tidligere kunnskap om språk, verden og spesifikk tekststruktur. I tillegg må leseren også utviklet metakognitive ferdigheter, slik at han/hun vet når en ikke forstår en tekst, og har teknikker å bruke når man møter tekst en ikke forstår. Kuldbbrandstad (2003) hevder at resultatene som tilsier at elever fra språklige minoriteter leser dårligere enn de med norsk som morsmål, har sammenheng med at de minoritetsspråklige elevene mangler de språklige forutsetningene, nødvendig bakgrunnskunnskap om emnet de leser, og at de ofte har dårlig utviklet metakognitive ferdigheter.

Denne teori- delen om forutsetninger for tekstforståelse vil inneholde alle de punktene som Catts & Kamhi og Kuldbbrandstad mener er viktige for tekstforståelse.

Først vil jeg ta for meg viktigheten av språket og forkunnskaper om temaet. Deretter vil jeg se på hvordan barn utvikler et godt språk og gode forkunnskaper, som igjen gjør dem kapabel til å forstå tekster. Når jeg er ferdig med dette, vil jeg komme inn på viktigheten av metaforståelse. Jeg vil hele veien komme med eventuelle sammenligninger mellom enspråklige elever og tospråklige. Jeg har da vært inne på punktene Catts & Kamhi (2005) og Kuldbbrandstad (2003) hevder er de viktigste. På slutten av kapitlet vil jeg se på tidligere forskning som har blitt gjort på minoritetsspråklige elever og deres leseforståelse.

3.1 Språket

For å kunne forstå det man leser, eller for å forstå en muntlig overlevert tekst, er det en selvfølge at man må ha en viss kunnskap og erfaring med språket og hva ordene betyr.

Barns talespråk i førskolealder har vist seg å forutsi senere leseferdigheter. Det vil si at barn som i førskolealder har et godt utviklet talespråk, med ganske stor sannsynlighet vil lese med god forståelse på høyere klassetrinn. En gruppe amerikanske forskere fulgte en gruppe barn fra førskolen til fjerdeklassen. Barns språklige ferdigheter før de begynte på skolen bidro i vesentlig grad til å forklare hvilke barn som overvant begynnervansker i lesing, og hvilke som

ikke gjorde det. (Aukrust, 2007). Gabrielsen et al. (2008) støtter dette. De sier at tidlig talespråklige erfaringer fra barnehagen, hjemmet, i lek og fra mer strukturerte aktiviteter vil gi dem kompetansen som de kan utnytte i møter med forskjellige tekster i skolesammenheng.

Ett spørsmål er om det er talespråket i vid forstand eller visse aspekter ved talespråket, som kan forutsi barns senere leseforståelse. Dette er vanskelig å svare på fordi det vanligvis er høyt samsvar mellom de ulike aspektene ved barn språk. Noen forskere konkluderer med at det er talespråket i vid forstand, mens andre studier har pekt på at det er særlig vokabular og samtaleferdigheter som er viktig for barns senere leseforståelse. (Aukrust, 2007).

Ved skolestart behersker barn med norsk som morsmål relativt komplekse setningsstruktur, og ordforrådet er adekvat utviklet. Basiskunnskapene i språket vil være ressurser som tas i bruk under leseprosessen når hypoteser dannes om hva teksten handler om, hvilket ord en faktisk har begynt å lese, hvilket ord som sannsynligvis vil følge etter ordet en leser, og så videre. Disse kunnskapene bidrar til å effektivisere leseprosessen, slik at konsentrasjonen primært kan fokuseres mot tekstens innhold. Andrespråklæringer vil i varierende grad møte problemer på disse områdene. (Kibsgaard & Husby, 2009). Kullbrandstad (2003) bekrefter dette med sin forskningsundersøkelse. De minoritetsspråklige elevene forstår muntlig norsk dårligere enn de som har norsk som morsmål.

3.1.1 Ordforrådet

Mange studier viser at vokabular i førskolealder forutsier senere leseforståelse. Barns vokabular kan beskrives både i bredde og dybde. Bredden har å gjøre med hvor mange ord barnet kan knytte en betydning til, uten at det nødvendigvis er i stand til å definere dem. Dybden i barns vokabular undersøkes vanligvis ved å få barna til å definere ordmeninger. (Aukrust, 2007)

Lindberg (2008) hevder at ordforrådet regnes som den enkeltstående viktigste faktoren for å kunne forstå det som står i faglitteraturen. Øzerk (2003) er enig i dette.

Studier viser at en av de største forskjellene mellom førstespråk- og andrespråklesere er at andrespråklesere oftere støter på ord de ikke kjenner. (Aukrust & Rydland, 2007). Snow referert i Ryland (2007) fant ut i en studie at vokabular i førskolealder korrelerte med barns leseforståelse helt opp til 10. trinn. Dette kan forklares ved at et godt utviklet vokabular i

førskolealderen støtter leseforståelsen på måter som gjør at elevene lettere tilegner seg nye ord i møte med skolefaglige tekster.

Bøyesen & Mossige (2009) sier at manglende bredde i ordforrådet påvirker både leseforståelsen og avkodingen, fordi mange sentrale ukjente ord i teksten gjør setningene meningsløse. Aukrust, (2007) er enig i dette.

Forskning viser også at vokabularbredde forklarte mer av variasjonen i leseferdigheter hos andrespråklesere enn førstespråklesere. Med andre ord, andrespråklesere som hadde et stort vokabular på andrespråket hadde god leseforståelse, mens de som hadde et lite vokabular, ble mer hemmet i sin lesing enn førstespråklesere med et lite vokabular. Vi vet at sammenhengen mellom vokabular bredde og leseforståelse er etablert for enspråklige barn, men det ser ut til at vokabularbredde har enda større betydning for andrespråklesere. En grunn kan være at førstespråklesere kan nyttegjøre andre strategier, for eksempel bruk av forkunnskaper til å forstå, mens andrespråklesere har mindre forkunnskaper og støtte seg til. (Aukrust & Rydland, 2007)

Tospråklige barns ordforråd i andrespråket ved skolestart er ofte betydelig mindre enn hos elever som har språket som morsmål. Dette kan blant annet henge sammen med at de generelt bruker andrespråket i hjemmet i mindre grad enn førstespråkselever, og at de har hatt mindre høytlesing og litteraturerfaringer på andrespråket. Omfattende forskning viser at skjønnlitteraturen spiller en viktig rolle for utviklingen av et rikt og nyansert ordforråd. Flere studier viser at tospråklige elever ofte kan ha en forholdsvis overfladisk kunnskap om ordene på andrespråket. Det gir seg for eksempel uttrykk i at de har færre assosiasjoner forbundet med ordene.

De har ofte begrenset dybde i ordforrådet og behersker færre nyanser og betydninger av enkeltord og uttrykk. Møtet med tilsynelatende kjente ord kan skape store problemer. Ord som har en konkret og avgrenset betydning i hverdagsspråket, dukker ofte opp i helt andre, abstrakte og metaforiske betydninger i det skolerelaterte språket. Frustrasjonen kan bli stor når man mener at man kan alle ordene i teksten, men likevel ikke forstår hva man leser.

Elever med norsk som andrespråk sliter ofte med ord som skrives likt, men har ulik betydning. For eksempel verbet å ”havne” og substantivet ”havn”. Forståelsen av metaforiske uttrykk er også noe som er vesentlig vanskeligere å forstå for elever med norsk som

andrespråk, enn for førstespråkselever. (Lindberg, 2008). Golden (2005) støtter dette. Hun hevder at metaforer kan representere en spesiell utfordring for elever fra språklige minoriteter, særlig når disse overføres til et mer abstrakt område.

Majoritets elever som gruppe skårer høyere enn minoritets elever, selv om de begynte på norskskole i første klasse. Bredden i ordforrådet til elever fra språklige minoriteter henger sammen med hvor lenge elevene har bodd i Norge. Både skjønnlitterære tekster og fagtekster bruker metaforer. (Bøyesen & Mossige, 2009). Dette gjør at minoritetsspråklige elever kan ha en mindre forståelse for tekster, enn de norskspråklige elevene som forstår metaforiske uttrykk.

Øzerk, (2003) har gjort en liten undersøkelse på norske elever fra språklige minoriteter på 1. trinn. Utvalget består av 79 første klassinger, hvor 26 av dem er minoritetsspråklige og 53 norskspråklige. Resultatet av ordforrådstesten synes å vise at minoritets elevene som gruppe har mye svakere resultater enn de norskspråklige. Ord som ble bruk i testen var ord som Øzerk anså som representative for en sentral del av det som ble brukt i klassens opplæring.

Resultatet viste også at noen minoritets elever klarte seg veldig bra, mens andre ekstremt dårlig. Rundt 54% av minoritets elevene hadde mye svakere begrepsforråd og ordforråd enn det som opplæringen forutsatte.

Det er ikke bare ordforrådet som er viktig for å kunne forstå en tekst. Hva eleven får ut av en tekst er langt på vei bestemt av hva eleven vet om tekstens innhold fra før av, det vil si hans eller hennes forkunnskaper.

3.2 Forkunnskaper

En forutsetning for å få med seg innholdet i en tekst er altså besittelse av de bakgrunnskunnskapene som er nødvendig for å forstå budskapet i teksten. Dersom en ikke mestrer de underliggende forhold som forutsettes kjent under lesing av teksten, og heller ikke de ord og begreper som er knyttet til dette temaet, er det stor sjanse for at tekstens innhold ikke oppfattes. (Kibsgaard & Husby, 2009).

Cain & Oakhill, (2007) kaller egenskapen for Interference- Making. Forfatteren av en tekst skriver ikke nødvendigvis hver liten detalj. Dette ville resultere i en lang og kjedelig tekst. Istedenfor er leseren nødt til å fylle detaljer, som ikke er bokstavelig skrevet i teksten. Dette

gjør leseren ved å bruke sin tidligere kunnskap til å tolke teksten. Denne evnen til å tolke tekst er vanligvis mangelfull hos elever som har problemer med å forstå skrevet tekst.

Cain & Oakhill, (2007) viser til tre ulike forskningsprosjekter om denne egenskapen. Resultatene fra en av studiene sier at elever som hadde dårlig lytteforståelse, også hadde store vansker med leseforståelse. Elever som hadde vansker med å bruke Inference- Making når de var 8-9, år fikk også problemer med leseforståelse to år senere. Dette beviser at tidlig Inference-Making evner er relatert til senere utvikling av leseforståelse. I treningsstudien ble 7 og 8 åringer lært å bruke Inferenc-Making. I en tekst ligger hovedkarakteren i badekaret, men ordet badekar blir ikke brukt i teksten. Det blir brukt ord som såpe, håndkle og damp. Elevene ble lært opp til å bruke slike nøkkelord til å tolke teksten. Etter treningen ble elevene introdusert for lignende tekster. Resultatet viste at de som i utgangspunktet hadde dårlig leseforståelse, hadde fordeler av denne treningen i forhold til kontrollgruppen.

Gabrielsen et. al (2008) hevder at det antageligvis er ingen annen enkeltfaktor som har så stor betydning for hva en person forstår og husker fra en tekst, som de forkunnskapene elevene bringer med seg til teksten. Forkunnskapenes betydning ligger i at de gir en mulighet til å trekke slutninger om og fortolke informasjonen, som blir presentert i teksten, i lys av de kunnskapene de allerede har fra før av. De kan da bruke sine forkunnskaper til å kompensere for manglende informasjon i teksten, og fylle ut hullene slik at det blir en tekstsammenheng.

Aukrust & Rydland (2007) hevder at andrespråklesere møter, mye oftere enn førstespråklesere, på temaer de har begrenset forkunnskaper om.

Studier har også vist at både forkunnskaper og kunnskaper om når disse kan brukes skiller førstespråk og andrespråklesere. Andrespråklesere har vansker med å vite når de skal anvende forkunnskapene sine, og når de skal lete etter mening i selve teksten. (Aukrust & Rydland, 2007)

3.2.1 Forkunnskaper om tekstens kulturelle innhold

Leserens forkunnskaper om tekstens kulturelle innhold er også av stor betydning for forståelsen. Slike forkunnskaper gir leseren muligheter til å bygge tekstforståelse på kjente forhold og knytte teksten til disse. Andrespråklesere husker mer, og trekker flere konkrete

slutninger, når de leser tekster de har gode generelle og kulturelle forkunnskaper om. (Hvistendahl, 2007).

Kulturelle oppfatninger kan forstyrre leseforståelsen. Noe av forhåndskunnskapen som kreves kan være kulturspesifikk. Dropp og Verhoeven (1998) referert i Lesaux et al.(2006) fant ut at kulturbakgrunn som var fremmed for elevene hindret lesingen. Dersom teksten ble framstilt med kjent kulturbakgrunn visste tospråklige elever bedre leseforståelse.

Dette kan illustreres med et eksempel om en elev fra Pakistan. Han leser en tekst som handler om barns kjærlighet til dyr, og bruk av hunder som kjæledyr. Jeg- personen i fortellingen er redd for at noen hundevalper skal avlives. Dette utgjør et drastisk klimaks i teksten. Eleven kan ha vansker med å leve seg inn i teksten, og få full forståelse for hva teksten omhandler, fordi han selv aldri har lekt eller kommunisert med en hund. Hjemme i Pakistan brukte de kun hunder som vakthunder i bånd, og ikke som leke- og kommunikasjonspartnere. (Bøyesen, 2008a).

Abu- Rabia referert i Rydland (2003) har utført en rekke studier på dette emnet, og han har funnet ut at betydningen av om teksten har et kulturelt kjent innhold, varierer i forhold til elevens bånd til minoritets- og majoritetskulturen. I noen av hans undersøkelser, spilte kulturelt kjent innhold ingen rolle for forståelsen av teksten, mens i andre studier, forklarte dette mye av den manglende forståelsen for teksten.

Mange av de forkunnskaper og erfaringer med språk og tekster, som elevene trenger for å forstå tekster på 1. Trinn, har elevene lært via førstehåndserfaringer, lek med andre barn, høytlesning, samtaler om teksten og samtaler med voksne. Jeg vil derfor nå komme inn på hvordan disse kunnskapene utvikles og hva de har å si for senere leseforståelse/lytteforståelse.

3.3 Utvikling av forkunnskaper om språket

3.3.1 Førstehåndserfaringer

Semantikk er læren om betydning(en). Det går ikke an å høre betydningen av ordene, den må forstås. Ord er alltid innvevd i et nett av assosiasjoner og følelsesreaksjoner. Personlige erfaringer spiller en stor rolle for hvordan vi forstår betydningen av ord og nyansene kan være mange. Når barn får flere erfaringer med ordene, og hører de i ulike sammenhenger, styrkes

deres assosiasjonsbaner mellom ordenes fonologiske og semantiske identitet. Ordbetydning kan læres på to måter: Gjennom direkte sansemessige erfaringer med referentene (førstehåndserfaring), eller gjennom andre ord, forklaringer, beskrivelser og definisjoner (andrehåndserfaringer). Gode og stabile assosiasjoner på hva begrepene betyr etablerer barn gjennom førstehåndserfaringer, ved at de voksne senere snakker om disse erfaringene, som barna tidligere har gjort. Grunnlaget i førstehåndserfaringer ligger i at barnet får ta alle sansene sine i bruk. Dette gjør at de også får knyttet opplevelse og følelser til ordene, som gjør at det blir et større nettverk av assosiasjoner enn bare ved andrehåndserfaringer. (Høigård, 2006).

3.3.2 Lek

Lek er en viktig arena der barn utvikler språket. Dette gjelder særlig i rollelek, fordi leken er helt avhengig av barnets språklige ferdigheter. Språk læres i samspill med andre. (Høigård, 2006). Aukrust & Rydland (2007) er også enige i at barn lærer mye om språk i rollelek. De hevder også at barn lærer noe om strukturer i historier, når de diskuterer leken utenfor rollen. Ved å bygge på hverandres ideer utvikler de en detaljrikdom i lek/fortellingen, som tar hensyn til rollefigurens planer og intensjoner. Barna må være oppmerksomme på hva andre barn formidler, og også være forberedt til å argumentere for egne synspunkter. De metakognitive ferdighetene barn viser når de forsøker å koordinere egne perspektiver med andres perspektiv utenfor leken, har mange fellestrekk med planlegging og redigering av tekster, og disse ferdighetene kan derfor bidra til barns leseforståelse og tekstproduksjon senere.

Minoritetsspråklige elever kan ha begrenset med språklige erfaringer fra lek. Dette grunnet at de har vært kort tid i Norge, eller at barnet har vært i lite samhandling med andre norskspråklige barn eller voksne. Dette kan igjen fore til at de automatisk går glipp av språklige erfaringene, som andre barn med norsk som førstespråk får.

3.3.3 Boklesing og samtaler utvider erfaringer

Det å lese for barn har fått stor oppmerksomhet. Det anses som en viktig arena der barn utvikler språket, tekstkompetanse og forståelsesstrategier som de senere kan anvende i egen lesing.

Når vi lytter til høytlesing, må vi skape oss indre bilder av det som skjer. Den som allerede har utviklet mange gode begreper har lettere for å følge med, enn den som har færre assosiasjoner og mer diffuse begreper. Samtidig kan vi nettopp ved å lytte, og leve oss inn i teksten, få en bedre begrepsforståelse og danne mange nye begreper. I fantasien gjør vi erfaringer sammen med hovedpersonene i teksten. Dermed kan man i fantasien også utvide erfaringsområdet til andre situasjoner, som vi ikke møter i virkeligheten. Derfor er erfaringene vi gjør når vi lytter til høytlesning av en helt annen verdi for begrepsdannelsen, enn om vi bare får forklart begrepet. (Høigård, 2006). Jeg har tidligere vært inne på viktigheten av vokabular for senere leseforståelse, og vi ser her at barn utvikler vokabular av å bli lest for. Minoritetslevene ofte har mindre vokabular enn enspråklige elever. Det kan av den årsak tenkes at minoritetslevene ikke har så mye erfaring med høytlesning på norsk.

Hovedtrekk i eksisterende forskning om sammenheng mellom boklesing og lese- og skriveinnlæring påstår at det er en sammenheng mellom det å ha blitt lest mye for som barn, og det å bli en god leser. Det fremhever at boklesning ofte anses å ha betydning for leseforståelse, men at den har mindre å si for den første leseferdigheten hvor avkodning er viktig. Det blir hevdet at jo mere barna har blitt lest for og fortalt historier for, jo bedre kunnskap har de, som er viktig for den første leseinnlæringen. Det gjelder blant annet kjennskap til bokstaver, evne til venste-høyre og ovenfra –ned orientering på sidene. Altså har det blitt funnet ut at det å lese for barn både har betydning for leseforståelse, men også for den første leseinnlæringen.

Det nytter ikke bare å lese høyt for barnet. Det er også viktig at høytleseren er sensitiv ovenfor barnets innspill i boksamtalen, og ikke bare tenker på å formidle teksten slik den står. Undring, åpne spørsmål og gjenkjenningsglede bør være de viktigste voksenbidragene i samtalen.(Høigård, 2006). Olaussen (2007) hevder at dialogen med barnet om illustrasjoner, om det som hender, mulige konsekvenser og eventuelle årsaker, ser imidlertid ut til å være det sentrale for at høytlesning av bøker til barn skal være en rik kilde til læring. Selve høytlesningen av teksten er nok viktig, men samspillet og dialogen med barnet ser ut til å være det mest læringsfremmende.

Barna internaliserer trolig også de strategiene foreldrene anvender når de leser bøker for dem. (Olaussen, 2007). Gabrielsen et al. (2008) er enige. De hevder at særlig erfaringer med kognitive utvidende muntlig samtaler, som omfatter fortellinger, forklaringer og definisjoner, ser ut til å ha betydning for senere leseforståelse. Aukrust (2007) hevder at gjennom å lytte og

delta i samtaler lærer barnet noe om å anvende forståelsesstrategier, for eksempel å sjekke at de har forstått og å spørre om ukjente ord. Disse strategiene kan barnet ha nytte av når det senere selv skal nærme seg tekster. Jeg kommer nærmere inn på dette i metaforståelse, men det ser ut til at minoritets elever har færre forståelsesstrategier enn elever som er enspråklige. En årsak til dette kan være at minoritets elever har mindre erfaringer med høytlesing på norsk.

Barn ønsker ofte å lese de samme bøkene igjen og igjen. For hver gang øker barnets gjenkjennelse og glede over boka, og de kan oppdage nye detaljer og nye sammenhenger. Etter hvert som barnet får mer språk, blir teksten i boka stadig viktigere. Barna blir også flinkere til å lese bildene. Dette gir mulighet for spennende samtaler, som ikke trenger å være forankret i det konkrete på bildene, men kan ta utgangspunkt i tankene barnet gjør seg om personer og handlinger. Når vi leser en bok flere ganger, utsetter vi barnet for et mer kompleks, mer utførlig og mer dekontekstualisert språk, enn i nesten enhver annen samhandlingssituasjon. Evnen til å forstå og produsere dekontekstualisert språk kan være den mest avgjørende forutsetningen for leseferdighet. (Olaussen, 1992).

Studier tyder også på at barn i boklesningssituasjon utvikler vokabular, setningsstruktur, grammatikk og forståelse for hvilken oppbygning fortellinger bør ha. Den gjentatte lesingen av samme bok ser ut til å være viktig for språkutviklingen. Tema og illustrasjoner i en bok utgjør en strukturert situasjon man kan vende tilbake til. Denne stabiliteten gjør det enklere for barnet å mestre mer komplekse språklige ytringer. Dialogen med den som leser kan utdypes og raffineres innenfor kjente rammer. De kan snakke om et kjent tema, utvide språklige strukturer fra tidligere samtaler, og legger på den måten tilrette for stadig videreutvikling av språket. (Olaussen, 2007).

Det å lese bøker for barn og fortelle historier utvikler også barns fortellergrammatikk. Fortellergrammatikk inneholder de reglene som vi mer eller mindre ubevist bruker når vi skal lage en fortelling. En hovedregel er at en fortelling eller en tekst er tredelt. I hver av delene er det visse momenter som skal være med. Den første delen er en åpning. Åpningen orienterer om bakgrunn eller tema for det som skal fortelles. Midtdelen kalles ofte komplikasjonen. Den dreier seg ofte om en vanskelighet, en konflikt eller noe uvanlig, farlig eller morsomt. Deretter følger en dynamisk utvikling av handlinger, som følger etter hverandre mot et høydepunkt. Så kommer slutten som gir løsningen, hvordan det gikk. Den som skal lytte kan ha stor nytte av fortellergrammatikken, fordi den gir lytteren forventninger om hva som kommer, noe som igjen letter forståelsen. Denne ferdigheten bygges gradvis opp hos barn når

de hører fortellinger. I 7 – årsalderen begynner en del barn å vise at de mestrer fortellergrammatikken. (Høigård, 2006). Det er vist at det å være bevisst tekststruktur spiller en sentral rolle i å forstå og huske tekster. (Catts & Kamhi, 2005).

Cain & Oakhill,(2007) sier at elever med forståelsesvansker viser at de manglet evnen til å bygge opp en strukturert historie. Forfatterne viser til flere studier som har blitt gjort der fokuset har vært på barns evne til å fortelle en strukturert fortelling/historie. Det ble testet ved at barna skulle lage overskift til en tekst, og at de skulle sette en bildeserie i riktig rekkefølge, slik at bildene fortalte en historie. Resultatene viste at de som hadde dårlig leseforståelse, produserte mindre strukturerte historier enn de elevene som hadde god leseforståelse. Kunnskap om titler og begynnelse og slutt på tekster var sterkt relatert til elevenes nåværende leseforståelse. Det ser altså ut til at det å ha kunnskap om tekststruktur er sterkt relatert til leseforståelse. (Cain & Oakhill, 2007).

Barn som blir lest mye for har altså mange fordeler når de skal begynne å lære å lese enn de som ikke har blitt lest så mye for. Hvistendahl (2007) viser til en undersøkelse av 15 åringer fra språklige minoriteter. De minoritetsspråklige elevene oppgir sjeldnere enn andre elever at de regelmessig ble lest høyt for da de var små.

3.3.4 Hvordan voksne snakker til barn

Aukrust (2007) hevder at det også er av betydning hvordan de voksne bruker språket. Voksne som bruker et rikt register av ord når de snakker med barn, og gjør dette i sammenhenger der barnet får støtte til å forstå ordene, bidrar til barnets talespråklige læring. Vi vet også at barn må møte ord i en rekke sammenhenger, dersom de skal utvikle vokabulardybde. Det er bred og mange fasettert støtte over tid, som ser ut til å ha betydning i barns talespråklige læring. Minoritetsspråklige barn profiterer på samme måte som enspråklige barn, på å møte et rikt talespråklig miljø med mye fortolkningsstøtte. Rydland (2007) hevder at flere studier har vist at barnehager som inkluderer barn i kognitivt utfordrende samtaler, karakterisert av forklaringer, fortellinger og et rikt vokabular, kan bidra til å styrke barns talespråklige ferdigheter, som igjen kan fremme skoleprestasjoner.

Forskjellene i barns vokabularstørrelse reflekterer at noen barn hører mange ord i samtaletekst som gir mye fortolkningsstøtte, mens andre barn hører færre ord og hører ordene brukt i sammenhenger som gir for lite fortolkningsstøtte. (Aukrust, 2007). Det er altså av stor

betydning for barnets språk at de har hatt voksne forbilder som har gitt god fortolkningsstøtte og har hatt et rikt ordforråd. Hvor mye erfaring en elev har med det norske språket er av store betydning for senere leseforståelse.

Jeg har nå nevnt mange erfaringer med språket, som barn får gjennom førstehåndserfaringer, lek, boklesing og samtaler. De erfaringene jeg har påpekt har ulik betydning for senere leseforståelse. Ved å gjennomgå de nevnte erfaringene får vi et innblikk i hvor omfattende utvikling norskspråklige barn gjennomgår for å bli lese- og skriveklar til 1. trinn. Det gir oss også et lite innblikk i hvor mye minoritetsspråklige elever, som ikke går i barnehage og ikke har jevnlig kontakt med andre nære voksne eller barn som snakker norsk, går glipp av. I og med at minoritetslevene av den enkle årsak har foreldre som snakker et annet språk, og at minoritetslevene i hovedsak snakker et annet morsmål enn norsk hjemme, vil eleven antageligvis ha mindre erfaring med norskspråket, enn de som har norsk som morsmål. Det vil selvfølgelig finnes unntak av barn, som for eksempel har gått i barnehage fra ung alder, og/eller har hatt andre viktige voksenpersoner rundt seg. Men antageligvis vil minoritetslevene ha mindre av disse erfaringene enn de elevene med norsk som morsmål.

Catts & Kamhi (2005) og Kuldbrandstad (2003) har også pekt på viktigheten av metakognitive ferdigheter. Det vil nå bli redegjort for hva metaforståelse er, og hva de minoritetsspråklige elevene ofte mangler av denne ferdigheten.

3.4 Metaforståelse

Den delen av forståelsen som er knyttet til bevisst styring og kontroll, kalles gjerne metaforståelse eller metakognisjon. Det innebærer at vi kan skille mellom selve forståelsen og bevisstheten om forståelsen. Metaforståelse innebærer at vi er bevisste både på hva vi forstår og hva vi ikke forstår, og at vi er i stand til å styre forståelsesprosessen og utnytte både bakgrunnskunnskap og tekstkunnskap. Metaforståelsen er en vesentlig side av leseforståelse og gir et viktig skille mellom gode og dårlige lesere. (Austad, 2003). Catts & Kamhi (2005) er også enige. De hevder at metaforståelse er viktig når man skal lese for å lære. Vi kan skille mellom ulike metakognitive ferdigheter.

3.4.1 Oppdage at en forstår eller ikke forstår

Dette er den viktigste metakognitive ferdigheten. Den går ut på at en er seg bevisst når forståelsen bryter sammen, fordi teksten enten inneholder et ord en ikke kjenner, har kompleks syntaks, har en uklar mikrostruktur eller/og at en mangler bakgrunnskunnskaper osv. Den gode leseren vil da gjøre noe med dette. Stanse og gå tilbake i teksten, slå opp i ordboken eller lese videre for å se om det kommer en forklaring senere. Den svake leseren vil bare lese videre og kanskje ikke oppdage at forståelsen sviker. (Catts & Kamhi, 2005, Austad, 2003).

Cain & Oakhill (2007) viser til to treningsstudier gjort på emnet. I det ene studiet ble elevene lært hvordan å formulere spørsmål for å sjekke om de selv hadde forstått teksten. I det andre studiet ble ferdigheten testet ved at eleven ble introdusert for en tekst som inneholdt en eller flere setninger som ikke utgjorde mening.

Resultatene fra begge studiene viste at egenskapen var relatert til senere leseforståelse, og at av de elevene som ble testet når de var 8-9 år, kunne man predikere hvem som ville ha problemer i sin senere leseforståelse, og hvem som ikke ville ha det i forhold til deres evne å vite når de forsto, og når de ikke forsto uavhengig om de leste teksten eller lyttet til den.

3.4.2 Velge strategier ut fra teksttype og formålet med lesingen

En annen side ved metaforståelse går ut på at en tilpasser lesingen etter den teksttypen en holder på med, og etter det formålet en har med å lese. Vi leser for eksempel ikke på samme måte når vi leser lekser, som når vi leser for underholdningens skyld. Vi kan variere lesemåte alt etter om vi vil ha tak i bestemte opplysninger, eller pugge teksten. Her er det også forskjell på gode og svake lesere. Den gode leseren varierer lesemåte etter teksttype og formål, mens den svake leseren har en tendens til å lese alle tekster på samme måte. (Austad, 2003, Catts & Kamhi, 2005). En undersøkelse av elever med engelsk som morsmål, og elever med engelsk som andrespråk, viser at elevene som hadde engelsk som andrespråk brukte færre strategier når de leste tekster, enn elever med engelsk som morsmål. (Lesaux et al., 2006).

3.4.3 Kreativ og kritisk lesing

En høyere form for metaforståelse går ut på bevisst å bruke sin bakgrunnskunnskap til å utvide og berike sin mentale modell av teksten. Å lese kreativt innebærer å bruke sin kunnskap om verden, og språket til å knytte relasjoner mellom elementene i teksten, fylle ut

det rommet som setningene er plassert i, bygge opp forventninger om hva følgende deler av teksten vil komme til å inneholde osv. En som leser kreativt leser mellom linjene og ut over teksten. Med dette mener man også å gå ut over teksten, og bevisst å vurdere dens innhold og struktur. Dette er krevende prosesser, som bare de beste leserne behersker fullt ut. (Austad, 2003). Catts & Kamhi (2005) støtter også dette. De hevder at når vi leser eller lytter til en tekst, må vi bruke vår tidligere skjema og plassere den nye informasjonen i våre tidligere lagrede skjema. Har vi ikke et skjema som passer til denne informasjonen, er vi nødt til å lage et nytt. Mange elever som sliter med leseforståelsen mangler metakognitive ferdigheter.

Kuldbranstad (2003) hevder at det kan se ut til at flerspråklige elever har dårlig utviklede metakognitive ferdigheter. De har manglende innsikt i hva de leser og til å vurdere egen lesing. Mange av disse elevene er heller ikke selv klar over hvor lite de får med seg av tekstene. Rydland (2007) støtter dette, men hevder det trengs mer forskning på området.

Jeg har nå tatt for meg sentrale forutsetninger for god tekstforståelse og poengtert at mange av disse ferdighetene er mangelfull hos minoritets elever. Jeg vil videre ta for meg relevant forskning om leseforståelse til minoritetsspråklige elever. Dette vil gi meg et innblikk i hva eventuelt jeg kan få i min undersøkelse på delområdet lytteforståelse (jeg har tidligere har poengtert sammenhengen mellom lytteforståelse og leseforståelse).

3.5 Leseforståelse til minoritetsspråklige elever

Studier, som har forsket på leseforståelse til minoritetsspråklige elever, viser at de språklige minoritetene faller langt under resultatene, sammenlignet med de som har språket som morsmål. De fleste av disse studiene er gjort i Nederland. Resultatene er ikke overraskende, fordi leseforståelse henger sammen med muntlige språkferdigheter og relevant bakgrunnskunnskap, og som jeg har vært inne på tidligere, har de minoritetsspråklige elevene ofte utilstrekkelige ferdigheter på disse to områdene. (Lesaux & Geva, 2006)

En sammenfatning av de studiene som har blitt utført, hevder at de minoritetsspråklige elevers utvikling av leseforståelse, ikke når et like høyt nivå som for elever som er enspråklige. De fleste studier har demonstrert at minoritetsspråklige elever har dårligere leseforståelse på sitt andrespråk, enn elever som er enspråklige. Dette til tross for at de var blitt gode ordgjenkjennerne. (Lesaux et al., 2006).

En rekke internasjonale studier bekrefter at selv om minoritetsspråklige elever tilegner seg leseferdigheter på linje med majoritetsspråklige elever i begynnelsen av barnetrinnet, får de problemer når tekstene på andrespråket blir mer avansert. (Rydland, 2007)

3.5.1 Leseforståelse til norske minoritetsspråklige elever

Dette sammenfaller med forskning som er gjort på språklige minoriteter og leseforståelse i norsk skole. De minoritetsspråklige elevene skårer svakere enn majoriteten, og forskjellene mellom minoritets elever og majoritets elever øker med klasses trinnene. (Wagers, 2004. Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo, 2001. Kulbrandstad, 2002. Hvistendahl & Roe, 2002. Roe & Vagle, 2009)

Noen av de mest omfattende studiene gjort på temaet er PISA- undersøkelsene. PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal OECD- undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse innen tre sentrale fagområder: lesing, matematikk og naturfag. Undersøkelsen har vært gjennomført hvert tredje år siden starten i 2000, hver gang med hovedvekt på ett av de tre fagområdene. I 2000 var hovedvekten på lesing. Leseprøven måler elevenes evne til å hente ut informasjon, forstå og tolke det de leser, samt å reflektere kritisk eller analytisk over tekstens form eller innhold. I 2009 var igjen fokuset på lesing. I PISA defineres elever fra språklige minoriteter som elever med begge foreldrene født i et annet land. Resten av elevene defineres som majoritets elever. PISA- undersøkelsene er ganske omfattende. I 2000 var det for eksempel 176 skoler som deltok (4787 elever), og i 2009 så ble 4500 elever tilfeldig trukket ut til å delta i PISA undersøkelsen. (PISA. Roe & Vagle, 2009. Lie et al., 2001).

Hvistendahl & Roe (2002) har sett nærmere på en del av resultatene av PISA undersøkelsen fra 2000. Gjennomsnittresultatene for alle de norske elevene er 505 poeng i lesing.

Prestasjonene til elevene som er minoritetsspråklige ligger i gjennomsnittlig 50- 60 poeng under de øvrige elevenes prestasjoner. Det vil si omkring et halvt standardavvik. Dette er statistisk signifikant. En mer detaljert prestasjon av resultatene viser at 35% av de norske minoritets elevene gjør det så svakt i lesing, at de ikke er i stand til å bruke lesing som et verktøy for å tilegne seg ny kunnskap. Undersøkelsen bekrefter også utsagnet om at hvor lenge eleven har vært i Norge, er av betydning for resultatene. De laveste prestasjonene i lesing ble funnet blant minoritets elever som hadde kommet til Norge etter 4. trinn, når den offisielle lese- og skriveinnlæringen skulle være ferdig. Undersøkelsen viser også at det er

store variasjoner innad i gruppen som karakteriseres som minoritetsspråklige. (Hvistendahl & Roe, 2004). Dette bekrefter Kullbrandstad (2002). Hun refererer til mange ulike undersøkelser på området og hevder at det er et gjennomgående resultat at man finner store variasjoner innad i minoritetsgruppene. Flest minoritets elever plasserer seg blant de lavpresterte, men det finnes også de som presterer bra. Øzerk (2003) bekrefter dette i sin undersøkelse.

PISA fra 2003 og 2006 viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere, enn øvrige elever på de tre fagområdene. Elever fra språklige minoriteter, som er født i Norge, har en tendens til å gjøre det litt bedre, enn elever fra språklige minoriteter som er født i utlandet. (Hvistendahl & Roe, 2009). Resultatene fra PISA 2009 er det samme. Minoritets elevene skårer signifikant svakere enn majoritets elevene. Også i 2009 skårer minoritets elever, som er født i Norge, det bedre enn minoritets elever som er født i et annet land. (Roe & Vagle, 2009).

Jeg vil nå se på Øzerks (2003) undersøkelser gjort av minoritets elever på 1. trinn. Dette tar jeg med fordi jeg ønsker å se om jeg kan finne de samme tendensene i min undersøkelse som viser seg i hans forskning.

Undersøkelser av sterke norskspråklige elever, sammenlignet med sterke minoritetsspråklige elever

Øzerk (2003) har gjort en rekke undersøkelser av minoritets elever på norskskole. I hans undersøkelser har han funnet ut at det er tre ganger flere norskspråklige elever som klarer seg bra eller veldig bra, i forhold til minoritetsspråklige elever som klarer seg like bra. Dette gjelder på språklige ferdigheter og generelt faglig. Han sier også at når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene, er det enda færre minoritets elever som gjør det bra. Det er altså en tendens til at situasjonen forverrer seg jo større språklige krav som stilles.

Kan det av den årsak tenkes at de sterke minoritets elevene på 1. trinn har svakere språklige forutsetninger enn de sterke norskspråklige elevene? Begynnende lese- og skriveferdigheter er språklige aktiviteter. Med tanke på min undersøkelse undrer jeg på om det derfor kan tenkes at de sterke norskspråklige elevene gjør det sterkere enn sterke minoritets elever på begynnende lese- og skriveferdigheter.

Undersøkelser av svake norskspråklige elever, sammenlignet med svake minoritetsspråklige elever

Øzerk (2003) hevder i tillegg at de norskspråklige elevene, som har faglige vansker, har helt andre vansker, enn elevene som er minoritetsspråklige. Minoritetslevenes vansker ligger på et mer grunnleggende plan. Det som var en selvfølge for de fleste norskspråklige elevene, ble ikke behersket av de svake minoritetslevene. Norskspråklige elevers vansker kan komme av svakt begrepsforståelse og innholdsforståelse, særlig grammatisk oppbyggelse av setninger. Minoritetslevenes vansker begynner på et mer grunnleggende nivå, som ordforråd og begrepsrepertoar. Han hevder også at de har så svak beherskelse av grunnleggende ordforrådet og begrepsrepertoar, at det svekker deres forutsetninger for innholdsforståelse av lærerstoffrelaterte ytringer eller tekster i klassen. Dette fikk meg videre til å undre på min undersøkelse, (på grunnlag av at begynnende lese- og skriveferdigheter er språklige aktiviteter), om de svake minoritetslevene har enda svakere begynnende lese- og skriveferdigheter enn de svake norskspråklige elevene.

For å oppsummere har jeg nå kommet med en rekke undersøkelser som har påpekt likheter mellom de minoritetsspråklige elevene. På tross av disse likhetene, er det mange forskjeller også. Jeg vil nå bevege meg inn i et nytt kapittel. Dette 4. kapitlet vil se på forskjellene mellom de minoritetsspråklige elevene og gi en innsikt i at minoriteter ikke alltid er en ensartet gruppe.

4 Ulike forutsetninger blant de flerspråklige elevene

Det å bli utsatt for flere språk kan oppleves veldig forskjellig fra elev til elev. Noen betrakter det som en gave, fordi tidlig kontakt med flere språk i barndommen kan ha positiv innvirkning blant annet på individets kognitive utvikling. Dette bekreftes i flere studier. De kan ha mer fleksibel tankegang, fordi de kan veksle mellom flere språk. De som har tidlig kontakt med flere språk, utvikler i større grad enn enspråklige verbal tenkning, men ikke alle elever betrakter flerspråklighet som en gave. Flerspråklighet forbindes ikke alltid som en selvfølge med kognitive fordeler og gode resultater på skolen. Flerspråklige elever som gruppe lykkes betydelig dårligere i norsk skole, enn øvrige elever på tester, og de får dårligere karakterer. Resultatene varierer noe fra fag til fag, og elever som er født i Norge, gjør det bedre enn elever som er født i utlandet. Omfattende forskning viser at det tar lang tid å utvikle skolerelaterte språkferdigheter på et andrespråk- mellom fem og ti år ifølge enkelte forskere. (Lindberg, 2008).

Det er ikke bare opplevelsen av flerspråklighet som er forskjellig. De flerspråklige elevene har ulike språklige erfaringer når de begynner på skolen.

På skolen utvikles elevenes språk til mer skolerelaterte språkferdigheter. Til grunn for denne språkutviklingen ligger de språklige erfaringene som barnet har gjort i førskoleårene. I dagens samfunn varierer disse erfaringene kraftig sosial, kulturelt og språklig både for flerspråklige elever og elever med bare et språk. For elever som har vokst opp med bare et språk (norsk), utgjør det språket som blir brukt hjemme og i barnehagen, et enhetlig grunnlag for den senere språkutviklingen i skolen. De språklige erfaringene, som forbindes med barnehagebarns ulike sfærer, aktiviteter og relasjoner, fungerer i skolen som et selvsagt utgangspunkt for den videre utviklingen av mer skolerelaterte språkferdigheter.

Selv om den språklige variasjonen blant norskspråklige elever kan være stor, særlig grunnet regionale og sosiale forskjeller, er situasjonen for flerspråklige elever mer kompleks og variert. Deres språklige erfaringer er fordelt på flere språk og er dermed mer forskjellig. Det har å gjøre med en naturlig funksjonsoppdeling mellom de ulike språkene, som inngår i deres

repertoar. Flerspråklige barn bruker sine ulike språk i varierende funksjoner og sammenhenger og med ulike mennesker. Det de kan gjøre på et språk, mestrer de kanskje ikke alltid like godt på et annet. For mange innebærer det for eksempel at det ordforrådet som assosieres med familieliv først og fremst kan ha utviklet seg på førstespråket, mens andre deler av ordforrådet har utviklet seg i mer norskdominerte sammenhenger som i barnehagen eller gjennom medier. Selv om elevene er født i Norge, savner mange flerspråklige elever en helhet, som utgjør det hovedsakelige verktøyet for den videre kunnskapsutviklingen. Dette gjelder selvsagt i større grad for barn som er født utenlandsk, har bodd kortere i Norge før skolestart og for barn som kommer til Norge senere i skolealder. (Lindberg, 2008).

De flerspråklige elevene utgjør ikke en enhetlig gruppe med de samme forutsetninger og behov. Seg imellom oppviser de flere forskjeller enn likheter. De har varierende språklig, kulturell og sosial bakgrunn, de har ulik alder og har ikke tilbrakt like lang tid i landet. De lever i så vel integrerte som segregerte boligområder, og akkurat som alle andre elever har de forskjellige personligheter, interesser, drømmer og talenter. Flerspråklige elever behersker også sine språk i ulike grad, forholder seg til dem på ulike måter og bruker dem i ulike sammenhenger. Det betyr også at det er stor variasjon i elevenes forutsetninger for å kommunisere og lære norsk. (Lindberg, 2008, Hvistendahl, 2007, Rydland, 2007). Bøyesen & Mossige (2009) støtter også det at minoritetsspråklige elever kommer med ulike erfaringer. De påpeker at noen har lært seg å lese på sitt eget morsmål, mens andre kanskje har vært på flukt hele sitt livet og har derfor minimalt med erfaringer. Dette kan ha betydning for hvordan deres leseutvikling foregår på norsk.

Det er videre forskjell på vestlige og ikke vestlige innvandrere. I de ikke-vestlige familiene har de jevnt over dårligere økonomi, enn majoritetsspråklige elevers familier. Elevene har derfor mindre tilgang på pc og bøker, som kan være av betydning for leseferdigheter. (Rydland, 2007)

En annen ting, som også kan ha betydning for hvor godt de kan og forstår språket, er i hvilken alder språkutviklingen på andrespråket starter.

4.1 Andrespråklæring i ulike aldere

Norskferdighetene til de minoritetsspråklige elevene er veldig forskjellige. Den største årsaken er at de møter språket i ulik alder, og at de har ulik tilgang på språket. Noen barn går i barnehage og har masse tilgang på språket gjennom de voksne i barnehagen og lek med andre barn. Andre barn møter norskspråket lite i førskolealder. De går ikke i barnehagen, og de hører kun sporadisk norsk gjennom tv og radio. (Kulbrandstad, 2003).

Voksne som lærer seg norsk som andrespråk kan ha større vansker med innlæringen, enn barn. Den fantastiske evnen, som setter det vesle barnet i stand til ubetinget å tilegne seg hvilket som helst språk, avtar gradvis fra svært tidlig alder. Møtet med nye språk senere i livet påvirkes i stor grad av biologiske begrensninger, som blant annet kan gi seg uttrykt i problemer med å oppfatte uttaledistinksjoner, som ikke ble utviklet da man lærte førstespråket. Andrespråksinnlæring påvirkes i betydelig større grad enn førstespråksinnlæring av individuelle og situasjonsmessige faktorer. Dette medfører at ulike individer tilegner seg andrespråket med varierende resultater. Alder spiller en avgjørende rolle. Små barn har en fordel med at de generelt når lengre i det lange løp. De oppnår til syvende og sist å beherske andrespråket bedre, men det betyr ikke nødvendigvis at de lærer raskere enn eldre innlærere. Andrespråklæring er en tidkrevende prosess, både for barn og voksne. Undersøkelser viser at eldre barn og voksne, som har en fordel av å være mer kognitivt utviklet, og dermed bedre kan dra nytte av undervisning, mange ganger lærer raskere enn små barn, som har dårligere memoreringsteknikker og læringsstrategier. De yngre barna har dermed en annen fordel. De kan for eksempel lettere tilegne seg en aksentfri uttale. De kan også framstå som raskere innlærere, fordi de ikke stilles ovenfor like store utfordringer som eldre barn og voksne. Det forventes heller ikke at de bruker språket i like krevende situasjoner, men de kan ofte komme ganske langt med forholdsvis enkel struktur og begrenset ordforråd. Forskjeller mellom barn og voksne henger også sammen med sosiale faktorer. Barn havner ofte i situasjoner der de kommer i kontakt med og bruker andrespråket i omgang med jevnaldrende venner. Mange voksne andrespråkbrukere har liten sosial omgang med andrespråktalende på fritiden. De kan derfor mangle språkstimulansen som kreves for en kontinuerlig utvikling av andrespråket. (Lindberg, 2008).

I korte trekk har jeg nå i kapittel 3 og 4 kommet med mange ulike komponenter, som kan være av betydning for å oppnå god tekstforståelse, og som gjør at minoritetsspråklige elever som gruppe kan stille svakere enn de med norsk som morsmål. Jeg har også påpekt at det er store forskjeller på minoritetsspråklige elever som gruppe, og at de på mange måter kan være veldig forskjellige. Til tross for alle disse ulikhetene, har de en viktig komponent til felles, de har alle norsk som deres andrespråk. Før jeg kommer til metoden, vil jeg nå komme med en oppsummering av teorien sammen med mine forskningsspørsmål.

5 Oppsummering og forskningsspørsmål

Mange teoretikere har velbegrunnede årsaker til at minoritetsspråklige elever gjør det svakere på skolen med hensyn til lesing. Tidligere forskning bekrefter også teoretikernes utsagn. Dette viser seg både i norsk forskning og forskninger fra andre land.

Mitt hovedforskningsspørsmål er ” *På hvilke av de fire delområdene(språklig bevissthet, bokstavkunnskap, ordskrivning og lytteforståelse) i IL-basis har de minoritetsspråklige elevene svakere forutsetninger til lese- og skriveinnlæringen på 1. Trinn?*”

I teorien har jeg vært inne på ulike ferdigheter som er av betydning for den tidlige lese- og skriveutviklingen. Noen av de viktigste forutsetningene for avkoding og staving er fonologisk bevissthet, fonemisk bevissthet, morfologisk bevissthet og bokstavkunnskap. Alle disse ferdighetene blir testet i IL-Basis.

Forskerne og teoretikerne er stort sett enige i at språklige minoriteter vil ha større vansker i begynnende stave og avkodingsferdigheter, enn elevene med språket som morsmål, men det finnes unntak. Dette viser seg særlig på fonologisk bevissthet. Aukrust & Rydland, (2007) hevder at barn vil ha bedre utviklet fonologisk bevissthet i det språket de kjenner best. Andre studier tyder på at andrespråkelever utfører oppgaven like bra eller bedre enn enspråklige. (Lesaux & Geva, 2006). Årsaken til de ulike resultatene er uviss, men i hovedsak kommer det an på hvor godt utviklet andrespråket er, og kombinasjonen av begge språkene.

Lesing består ikke bare av avkoding. Gough & Tunmers teori viser hvordan lesing består av avkoding og forståelse. Forutsetningene for å forstå en tekst er mange. Jeg har beskrevet noen av de viktigste. De jeg har beskrevet er kunnskap om språket, forkunnskaper om teksten, kunnskap om tekststruktur og metakognitive ferdigheter. (Catts & kamhi, 2005. Kuldbrandstad, 2003). Teorien viser at minoritetsspråklige elever har dårligere forutsetninger på alle disse områdene sammenlignet med de enspråklige elevene.

IL-Basis tester elevenes lytteforståelse, både på en direkte og indirekte måte. Det er en nær sammenheng mellom barns evne til å få tak i informasjon i tekster som blir lest for dem og deres senere leseforståelse. (Griffin et al.,2004. Kendeou, Borek, White & Lynch, 2007).

Øzerek (2003) hevder at de svake minoritetslevene sliter med mer grunnleggende språklige ferdigheter, sammenlignet med de svake norskspråklige elevene. Minoritetslevenes vansker ligger på et mye lavere språklig nivå. Lesing- og skriving er språklige aktiviteter. Språklig kunnskap på ulike områder spiller til forskjellige tider hovedrollen i et barns leseutvikling, og kan på forskjellige måter avgjøre hvordan og når et barn oppdager de prinsipp som styrer skriftspråkets kode. (Lyster, 1998). Jeg ønsker derfor å teste om de svake minoritetspråklige elevene gjør det enda svakere i begynnende lese- og skriveutvikling. Et av mine underspørsmål som jeg også ønsker å teste lyder som følgende:

- ***Gjør de svake minoritetspråklige elevene det svakere enn de svake elevene med norsk som morsmål? Og på hvilke av de fire delområdene i IL-basis viser disse forskjellene seg?***

Øzerek (2003) påpeker også fra sine undersøkelser at det er mange flere sterke norskspråklige elever som gjør det bra, målt opp mot minoritetslever. Han sier videre at når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene, er det enda færre minoritetslever som gjør det godt. De sterke minoritetslevene faller altså av lassetttersom undervisningen stiller høyere språklige krav. Dette fikk meg til å tenke at de sterke minoritetslevene på 1. trinn, kanskje er noe svakere enn de sterke norskspråklige, ved tanke på at begynnende lese- og skriveutvikling er videreutviklende språklige komponenter, og at minoritetslevene kanskje stiller noe svakere av den grunn. Jeg ønsker derfor også å teste disse tendensene i min undersøkelse. De to andre underspørsmålene er:

- ***Er det flere sterke norskspråklige elever enn sterke minoritetslever?***

- ***Er det forskjeller på de sterke minoritetspråklige elevene og de sterke elevene med norsk som morsmål? Og eventuelt på hvilke av de fire delområder i IL-basis viser disse forskjellene seg?***

6 Metode

Kapittel 6 vil ta for seg metodiske valg, som har blitt foretatt i forbindelse med den praktiske gjennomføringen av undersøkelsen. Dette innebærer beskrivelser av undersøkelsens design, utvalg, hvilke instrument som har blitt brukt, prosedyrer, etiske hensyn og statistiske metoder, som har blitt brukt for å analysere datamaterialet. Jeg vil i tillegg påpeke viktigheten av normalfordeling. Dette gjør jeg fordi mitt datamateriale i utgangspunktet ikke var normalfordelt, jeg måtte derfor gjøre noen grep. Mer utdypende om hvordan dette ble løst kommer i kapitlet. Det er også vanlig i slike undersøkelser å diskutere reliabilitet og validitet. Dette blir derfor gjort i slutten av kapitlet.

6.1 Design

Undersøkelsen har en kvantitativ metodisk tilnærming. Kvantitative data er den type data en får ved telling og målinger. (Fuglseth & Skogen, 2007). Studiet er et ikke-eksperimentelt design. Kjennetegnet ved et ikke-eksperimentelt design er at formålet med undersøkelsen ikke er å gi noen påvirkning, som kan endre tingenes tilstand, men å prøve å studere tingenes tilstand slik den er. (Lund, 2002). Dette er også et deskriptivt studie der elevenes begynnende leseferdigheter blir målt på et gitt tidspunkt. Et deskriptivt design som måles på et tidspunkt er en undersøkelse som involverer å beskrive et fenomen slik det er. (Gall, Gall & Borg, 2007).

6.2 Utvalget

Datamaterialet er hentet fra KISP- prosjektet (Kunnskapsgenerering i det spesialpedagogiske praksisfeltet). Dette er et longitudinelt prosjekt som skal foregå over tre år. Prosjektet startet i skoleåret 2009- 2010. Dette er et intervensjonsstudium med hovedfokus på vokabularlæring. Bakgrunnen for min oppgave vil ta utgangspunkt i data som er gjort i pretestingsfasen.

Utvalget vil være elever på to Osloskoler. Jeg har valgt å se nærmere på elevene på 1. Trinn på begge skolene. Elevene blir delt i to grupper. Elever som er minoritetsspråklige, og elever som har norsk som morsmål. De kriteriene som legges til grunn for at elevene skal kunne tilsi å være minoritetsspråklige er: Begge foreldrene har et annet morsmål enn norsk, begge

foreldrene er født i utlandet og elevene i hovedsak snakker et annet språk enn norsk hjemme. Elevene som ikke går under disse kriteriene, vil ikke anses å være minoritetsspråklige.

Mine data består sammenlagt av 90 elever på 1. trinn, hvor av 71 karakteriseres som norskspråklige og 19 minoritetsspråklige. Det er ganske jevnt fordelt mellom kjønnene. Det er 37 norskspråklige gutter og 34 norskspråklige jenter. Blant de minoritetsspråklige elevene er det 10 gutter og 9 jenter.

Gjennomsnittsalderen for elevene er 74 måneder. Ved hensyn til alder så er det en aldersspredning på elleve måneders forskjell mellom den yngste og den eldste eleven. Minimumsalderen er 69 måneder, mens maksimumsalderen er på 80 måneder. De norskspråklige har en gjennomsnittlig alder på 74,37, mens de minoritetsspråklige har en gjennomsnittsalder på 73,53. Det er ikke signifikante forskjeller i alderen til de norskspråklige og de minoritetsspråklige. ($t=1.00, df=88, NS.$)

De minoritetsspråklige elevene er noe ulike i forhold til hvilket språk de har som førstespråk. De språkene som det bare er en elev som har er: Arabisk, engelsk, flamsk, kurdisk, marokans, polsk, punjabi, russisk, tamil, tyrkisk og svensk/arabisk. Det er fire elever som snakker farsi, to elever som snakker urdu, og to spansk talende. Materialet er for lite til å kunne vurderes i forhold til forskjeller mellom de ulike kontinentene. Dette blir derfor ikke gjort.

For å belyse min problemstilling og avgjøre hvor langt elevene er kommet i sin begynnende leseinnlæring, ønsker jeg å teste deres fonologiske bevissthet, morfologisk bevissthet, fonemisk bevissthet, bokstavskrivning og ordskrivning. Dette vil fortelle meg hvor langt elevene er kommet i sin stave og avkodingsprosess. Jeg ønsker i tillegg å teste elevenes lytteforståelse. Dette for å avgjøre hvor gode grunnleggende tekstkunnskaper de har, som igjen har betydning for deres senere leseforståelse. Deres skår på lytteforståelsen kan også fortelle meg noe om deres norskspråklige ferdigheter.

6.3 Instrument

IL- Basis (individuell leseprøve) er instrumentet jeg ønsker å bruke. Det er et prøvemateriale for å beskrive og vurdere barns leseforutsetninger og begynnende leseutvikling. God undervisning vil alltid være definert som undervisning som er tilrettelagt og gjennomført i forhold til elevenes aktuelle muligheter for utvikling og vekst. IL- Basis har til hensikt å

hjelp lærerne å bli kjent med elevene sine forutsetninger for å lære å lese og skrive (i særlig grad avkodingsferdigheter og språklige ferdigheter). Forutsetningene er mange, som inneholder flere komponenter. Jeg må derfor foreta begrensninger slik at oppgaven ikke skal bli for omfattende. Prøvematerialet har derfor valgt ut de kritiske forutsetningene som de mener er viktig for å lære å lese. Alle oppgavene er valgt ut fra forsknings- eller praksisbasert kunnskap. Prøvematerialet har også til hensikt å kartlegge elevens leseutvikling tidlig. Dette for å kunne sette i gang tiltak dersom eleven henger etter, og for å forebygge senere lese- og skrivevansker. (Frost & Nielsen, 1996) Prøvematerialet består av mange deler, i min undersøkelse vil jeg kun bruke gruppeprøven til IL-basis.

IL- Basis gruppeprøven tester fonologisk bevissthet, fonemisk bevissthet, morfologisk bevissthet, bokstavkunnskap, ordskriving og lytteforståelse.

6.4 Språklig bevissthet

6.4.1 Fonologisk bevissthet

Begynnende fonologisk bevissthet kan testes ved å se på elevenes evne til å rime. Ved at elevene kan rime, viser de at de kan se bort fra ordets betydning og rette oppmerksomheten mot ordets lydside. De har da klart å skille ut siste del av ordet fra begynnelsen. (Lyster & Tingleff, 1996). Testen måler denne ferdigheten ved at elevene blir presentert for ulike bilder. For eksempel bildet av en sol. Oppgaven blir da å finne ut blandt fem andre bilder hvilket bilde som rimer på sol. Alternativene er bildene av bål, fil, måne, stol og hval. Elevene skal krysse av for bildet de mener rimer på sol.

Fonemisk bevissthet

Fonemisk bevissthet kan testes på ulike måter. I fonemanalyse på forlyd testes den på to måter. Den første oppgaven går innenfor gruppen lydsammenligninger. Her får elevene, på samme måte som oppgaven om fonologisk bevissthet, se ulike bilder. De får se et bilde av en fot. Oppgaven blir å finne ut hvilket annet bilde som har samme forlyd som fot. Alternativene er bildene av lue, fil, vei og boks. For å mestre denne oppgaven må elevene kunne dele ord inn i mindre deler enn stavelser og rim. De må ha forståelsen av at ulike lyder går igjen i flere ord.

Den andre fonembevissthet oppgaven går innenfor gruppen fonem segmentasjon. Elevene får bilder av ulike ting der elevene skal avgjøre hvor mange fonemer (lyder) det er i det de ser på bildet. Et eksempel på en av disse oppgavene er et bilde av en ku. Ved siden av kuen skal elevene skrive antall lyder de hører i ordet ku. Dette skriver de ved å tegne antall streker til hvor mange lyder de hører.

6.4.2 Morfologisk bevissthet

Morfologisk bevissthet er også en del av språklig bevissthet. Det handler om å forstå og i tillegg være bevisst hvordan ordene i språket er oppbygd, hvordan de lages og hvordan de bøyes. I IL-Basis tester bevisstheten om hvordan ord lages. Dette er en viktig side ved den morfologiske utviklingen.

Oppgaven består av ti tegninger som eleven skal sette sammen to og to, slik at det dannes et sammensatt ord. For eksempel Brann + Bil = Brannbil. Ord som er laget av to eller flere leksikalske morfemer kalles sammensatte ord. I norsk brukes sammensatte ord veldig ofte.

6.5 Bokstavkunnskap

IL. Basis tester også elevenes bokstavkunnskap. Dette gjør den på tre ulike måter. Den første oppgaven går ut på at elevene får et bilde av en ost. Ved siden av osten står det fire ulike bokstaver. Eleven skal sette en ring rundt den bokstaven som danner forlyden på bildet. Dette tester elevens evne til å koble lyden til bokstavtegnet. Den neste oppgaven er å se om elevene klarer å gjengi bokstavens form uten å se den. Dette skal de gjøre ved å skrive første bokstaven som kontaktlæreren sier i et ord. Kontaktlæreren sier også bokstaven alene uten ordet. Den siste oppgaven på bokstavkunnskap er at elevene skal skrive ordet som er på bildet. Dette krever at barnet klarer å lytte ut lydene i ordet og at de i tillegg vet hvordan bokstavlyden ser ut.

6.6 Ordskriving

Jeg har tidligere i teoridelen vært inne på at de samme forutsetningene for elementær lesing også gjelder for elementær skriving. Lyster & Frost har også påpekt at skriving er lettere tilgjengelig for eleven, fordi de da kan bruke sitt eget tempo og utforske relasjoner mellom talespråklyder og bokstaver. Et delområde i IL-basis består av ordskriving.

Oppgavesettet består av tjue bilder av ulike motiver, der eleven skal skrive navnet på motivet. Det er ikke lagt opp som en diktat hvor det skapes press om å skrive riktig. Eleven skal selv prøve finne de rette lydene og skrive bokstavene. Det er ord med to, tre og fire bokstaver.

6.7 Lytteforståelse

Elevenes lytteforståelse vil også bli testet ved å bruke IL- Basis. Denne ferdigheten testes ved at elevene får se på noen bilder fra en historie. Bildene er satt i feil rekkefølge. Etter at elevene har hørt historien skal elevene sette en strek over det bildet som passer til det læreren sier. For eksempel ” Sett en strek over det bildet som viser hva Lars gjør da han møter Arne og Mette.” I den andre testen om lytteforståelse får vi inntrykk av elevenes evne til aktivt innlevelse i en historie, og evne til å oppfatte et skjult poeng. (Frost & Nielsen, 1996). Elevene får se tre ulike bilder som de skal se på mens de hører en kort historie. Når historien er fortalt, skal elevene svare ja eller nei på et spørsmål angående teksten. Svarene blir ikke direkte gitt i teksten, men elevene må selv tolke hendelsen.

6.8 Prosedyre

Elevene ble alle testet i klassen av kontaktlæreren. IL- Basis er en gruppeprøve så alle elevene gjennomførte testen samtidig. Kontaktlæreren har på forhånd fått instruksjoner på hvordan testen skal gjennomføres.

6.9 Ethiske hensyn

I 1978 fikk vi i Norge lov om personregistrering. Loven ga oss normer og regler med sikte på å verne om forsøkspersoners personlige integritet. Her kom blant annet loven om informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av innhentet opplysninger.(Befring, 2007). Hovedregelen med tanke på samtykke er at foreldre skal samtykke på vegne av barna.(Forskningsetiske komiteer). Elevene som har blitt testet i forbindelse med prosjektet, har alle fått skriftlig samtykke fra sine foresatte. De foresatte har også fått informasjon om hensikten med studiet og hvilke metoder som vil bli brukt på deres barn.

I forhold til anonymisering og oppbevaring av innhentet opplysninger, har vi i dette prosjektet operert med elevers ID- numme. ID- numerene kan ikke spore opp enkelteleven. Dette er med på å opprettholde elevenes anonymitet, som kreves av NSD.

6.9.1 Tester

Gjennomføring av tester i forskning reiser i seg selv en del etiske spørsmål. Mange personer kan føle ubehag i en testsituasjon. Mange kan ha angst for tester og bli spesielt nervøs. Det er opp til testleder å finne metode for å dempe denne nervøsiteten, og for å få eleven til å prestere sitt beste. (Gall et. al, 2007). IL. Basis er en gruppeprøve som utføres av kontaktlæreren. Elevene er godt kjent med kontaktlæreren og arbeid i klasserommet er også hverdagskost for elevene. Dette vil antageligvis gjøre at elevene føler seg mer komfortabel med utførelsen av testen, enn det de ville gjort hvis testen ble gjennomført individuelt av en fremmed testperson. Det at elevene føler seg komfortabel og trygg i situasjonen, kan igjen gjøre at elevene klarer å prestere bedre, og vi får dermed en mer reell innsikt i elevenes nivå.

6.10 Statistisk analyse

Datamaterialet har blitt analysert gjennom statistikkprogrammet SPSS (Statistical Packages for the Social Sciences). Der har jeg gjennomført deskriptive og analytiske statistiske beregninger.

Deskriptiv statistikk omfatter prinsipper, metoder og teknikker for å bearbeide, presentere og tolke kvantitativ data. (Befring, 2002). Sørensen (2007) hevder at vi kan bruke deskriptiv statistikk til å beskrive den informasjonen vi rent faktisk har funnet i vår undersøkelse, utfra det utvalget jeg har. Jeg har allerede beskrevet deltagerne ved hjelp av deskriptiv statistikk. I resultatdelen vil jeg beskrive normalfordelingen ved hjelp av kurtosis, skjevhet, standardavvik, gjennomsnittskåren, minimumsskåren og maksimumsskåren.

I teoridelen har jeg referert til Øzerk (2003), som har gjort undersøkelser av minoritetsspråklige elever i norsk skole. I hans resultater var det mye færre prosentandel av minoriteter som gjorde det bra, eller veldig bra i forhold til norskspråklige, i språklige ferdigheter og generelt faglig. Disse forskjellene forverrer seg når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene, og det blir færre minoritetselever som gjør det bra. Dette fikk meg til å

undre om sterke minoritetselvene i utgangspunktet er svakere, enn de sterke norskspråklige. Jeg vil derfor også teste dette i min resultatdel.

Øzerk (2003) hevder også at minoritetselvene som gjør det svakt sliter med mer grunnleggende ferdigheter, enn de norskspråklige som gjør det svakt. Norskspråklige elevers vansker kan komme av svakt begrepsforståelse og innholdsforståelse, særlig grammatisk oppbygging av setninger. Minoritetselvenes vansker begynner på et mer grunnleggende nivå som ordforråd og begrepsrepertoar. Han hevder i tillegg at de har så svak beherskelse av grunnleggende ting i ordforrådet og begrepsrepertoar at det svekker deres forutsetninger for innholdsforståelse av lærerstoffrelaterede ytringer eller tekster i klassen.

Jeg fant derfor ut at det hadde vært interessant å se om disse tendensene også viser seg i min undersøkelse. Jeg vil derfor også ha resultater på dette, der jeg beskriver gjennomsnittskåren til de sterke norskspråklige elevene og de sterke minoritetsspråklige elevene. De sterke elevene er definert som de elevene som gjør det bedre enn gjennomsnittskåren + 1 standardavvik. Det samme gjelder for de svake elevene. De er definert som de som skårer under -1 standardavvik fra gjennomsnittet.

Jeg vil bruke analytisk statistikk for å se om forskjellene mellom de norskspråklige og de minoritetsspråklige elevene (på de forskjellige deltestene) er signifikante. Dette vil jeg også gjøre for de svake norskspråklige og de svake minoritetsspråklige elevene. I tillegg har jeg gjennomført reliabilitetsanalyser med Cronbach's alfa. Testen IL-Basis er ikke standardisert. Det vil derfor ikke bli tatt hensyn til aldersforskjeller i materialet.

På analytisk statistikk har jeg valgt å bruke "Independent- Samples T Test". Dette fordi den er ideell å bruke i studier der man skal sammenligne ulike variabler på gjennomsnittskåren for to ulike grupper (Pallant, 2010). Jeg har fått mine data tilnærmet normalfordelt og oppfyller derfor kravene til å bruke parametrisk statistikk, som Independent- samples T test.

"Independent- Samples T Test" består av to viktige komponenter. Den første er "Levinstest of Equality of varians". Dette er for å se om det er stor forskjell i variansen på de to gruppene. Den andre er "T-test for equality of means". Dette er for å se om det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittskåren til de to gruppene. (Pallant, 2010).

6.11 Normalfordeling

Hagen (2007) hevder at normalfordeling er ei av de viktigste kontinuerlige fordelingene. Dette skyldes at mange variabler i praksis viser seg å være normalfordelte eller nær normalfordelte. Gjennomsnittet av et stort antall målinger er ”nesten alltid” normalfordelt. (Field, 2009). Det betyr at målevariabler i svært mange forskjellige situasjoner har en entoppet, noenlunde symmetrisk fordeling. K.F. Gauss fant på 1800-tallet en klasse av funksjoner som var egnet til å beskrive slike fordelingsforløp. (Hagen, 2007)

Hensiktet med å få en modell som er tilnærmet normalfordelt er at det er enklere å arbeide med den. Når materialet er normalfordelt er det så enkelt at vi kan finne alle sannsynligheter vi ønsker, ved hjelp av en eneste modell. Det er også slik at når data er tilnærmet normalfordelt beskrives fenomenet såpass godt at den representerer en god modell for forsøket eller fonemet som studeres. (Hagen, 2007). Det er også sånn at en del statistiske tester krever at data er normalfordelt for at de skal kunne brukes. (Field, 2009). Det er av disse grunnene viktig å få mitt datamateriale tilnærmet normalfordelt.

Testbatteriet IL-Basis består av tolv deltester. Da jeg så på resultatene av råmaterialet for hver enkelt av deltestene, avvok noen elevfordelinger sterkt fra normalfordelingen. Jeg fordelte derfor testene inn i fire ferdighetsområder (delområder). De ble da tilnærmet normalfordelt. Detaljene på dette kommer i resultatdelen.

6.12 Reliabilitet

For at en test skal kunne tilsies å være valid, må den i første omgang være reliabel. (Field, 2009). Jeg har derfor gjennomført reliabilitetsanalyser med Cronbachs Alfa for å måle den indre konsistensen i testen (IL-basis). Cronbachs Alfa undersøker i hvilken grad hvert item på testen relateres til hverandre. (Salkind, 2011). I følge Pallant (2010) bør Cronbachs Alfa ideelt sett være over .70. I følge Gall et. al, (2007) kan reliabilitet over .80 betraktes som tilstrekkelig akseptabelt i de fleste forskningssammenhenger. Denne analysen vil være beskrevet i analysedelen.

6.13 Validitet

For å kunne tolke resultatene fra en undersøkelse er det viktig å vurdere validiteten. Validitet i dette tilfellet refererer til om testen (IL-Basis) måler det den er designet for å måle, altså om testen måler forutsetninger for lesing eller begynnende leseferdigheter? (De Vaus, 2002).

Cook og Campbell (1979) referert i Lund (2002), utviklet et generelt validitetssystem. Systemet er vanlig brukt som en metodologisk referanseramme innen kvantitativ forskning. Selv om validitetssystemet er primært relatert til eksperimentell forskning, vil det også være mulig å bruke teorien som en referanseramme i beskrivende undersøkelser. (Lund, 2002). Systemet omfatter fire kvalitetskrav av validitet. For hver type validitet finnes det ulike trusler som gjør det vanskelig å oppnå valide slutninger.

6.13.1 Statistisk validitet

Det er flere trusler mot statistisk validitet. For å oppnå god statistisk validitet for denne studien bør fordelingen være tilnærmet normalfordelt og tendensen bør være statistisk signifikant og rimelig sterk. (Lund, 2002).

6.13.2 Indre validitet

Et slikt deskriptivt design har et alvorlig minus for å kunne trekke konklusjoner om årsak, fordi uavhengig variabel ikke manipuleres. Det er derfor prinsipielt umulig å trekke helt sikre konklusjoner om årsaksforhold i et slikt design. Det kan være en skult variabel som virker inn på sammenhengen. (Kleven, 2002a) Forsker bør derfor i forhold til indre validitet vurdere alternative tolkninger av resultatet. (Lund, 2002)

Undersøkelsen vil handle om forskjellen mellom de minoritetsspråklige elevene og de norskspråklige elevene. Indre validitet vil i dette tilfellet være at forskjellene mellom de to skyldes at de ikke har norsk som morsmål. Mulige trusler mot den indre validitet vil være at forskjellen mellom disse to gruppene skyldes andre ting, enn det at de ikke har norsk som morsmål.

Mulige trusler kan være at enkelte elever, som er minoritetsspråklige, har en spesifikk lese- og skrivevanske, som vil gjøre at de skårer dårlig på delen om språkligbevissthet og bokstavkunnskap. Det vil da være misvisende å påstå at forskjellen mellom gruppene er på

grunn av at eleven er minoritetsspråklig. En annen trussel kan være at noen av elevene har spesifikke språkvansker. Da vil elevene antageligvis skåre dårlig på både delen om språkligbevissthet, bokstavkunnskap, ordskrivning og lytteforståelse, uten at det skyldes at elevene er minoritetsspråklige. En annen mulig trussel er at elevene kan ha konsentrasjonsvansker. Elever med konsentrasjonsvansker kan ha ulike vansker på alle de fire delområdene.

Tilliten til den indre validiteten kan styrkes ved å vise at mulige alternative tolkninger ikke er sannsynlige. I tillegg vil statistisk kontroll for andre alternative årsaksforklaringer gjøre den indre validiteten bedre. (Kleven, 2002b). I min undersøkelse hadde det kanskje vært nyttig å undersøke om minoritetseleven som gjør det veldig dårlig på IL-Basis hadde fått bedre resultater på sitt morsmål. Hadde elevene gjort det signifikant bedre, ville dette kunne utelukkes en spesifikk lesevanske eller spesifikk språkvanske. Dette ville også ha utelukket konsentrasjonsvansker.

6.13.3 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet oppnås når det er samsvar mellom teoretiske begrep og operasjonalisert begrep. Det handler om å velge variabler som kan operasjonaliseres på best mulig måte. (Lund, 2002)

Gall et. al, (2007) hevder at operasjonaliserte begreper har svakheter ved at de måles og defineres bare gjennom hvordan de er målt. Befring (2007) kaller dette for teoretisk validitet, og hevder at ved begrepsvaliditet reiser vi spørsmål om validiteten av de begrepene vi bruker. Om IL-Basis er en indikator på begynnende leseferdigheter, blir et spørsmål om begrepsvaliditet.

Når vi skal prøve å måle et begrep, må vi regne med at resultatet forstyrres av tilfeldige og systematiske målefeil. Systematiske målefeil er konstante feil, fordi indikatoren ikke dekker begrepet som måles, eller fordi irrelevante faktorer blander seg inn. Dette kan gi et skjevt bilde av begrepet vi ønsker å måle, fordi andre irrelevante faktorer også blir målt. Tilfeldige målefeil jevner seg ut i det lange løp. (Kleven, 2002a).

6.13.4 Ytre validitet

En undersøkelse har god statistikk validitet i den grad den gjør det mulig å foreta ikke-statistiske generaliseringer til eller over relevante individer, situasjoner og tider med rimelig sikkerhet. (Gall et. al, 2007). Det er gunstig å ha et representativt utvalg for å oppnå god ytre validitet. Er utvalget skjevt, er risikoen større for at generaliseringen kan være ugyldig. Trekker man et tilfeldig utvalg fra populasjonen kan man gjøre denne trusselen mindre. (Lund, 2002). I min undersøkelse har jeg et lite utvalg av testpersoner. Jeg vil derfor ikke kunne generalisere mine funn. Jeg kan derfor bare påstå hva som gjelder for mitt utvalg elever.

7 Resultater

Mitt hovedforsknings spørsmål er: *På hvilke av de fire delområdene i IL-basis har de minoritetsspråklige elevene svakere forutsetninger til lese- og skriveinnlæringen på 1.*

Trinn? Jeg ønsker å undersøke de fire delområdene for å se om minoritets elevene kommer til kort på noen av delområdene. Først vil jeg komme med innledende analyser av datamaterialet, da materialet ikke var normalfordelt. Deretter vil jeg se på reliabiliteten og dens indre konsistens. Jeg vil så beskrive det normalfordelte datamaterialet mitt. Her vil jeg beskrive de norskspråklige elevenes gjennomsnittskåre, sammenlignet med gjennomsnittskåren for de minoritetsspråklige elevene på hver av de fire delområdene. Etter det vil jeg kort ta for meg de sterke norskspråklige elevene, målt opp mot de sterke minoritetsspråklige elevene. Den siste analysen jeg skal ta for meg er de svake norskspråklige elevene, sett opp mot de svake minoritetsspråklige elevene.

7.1 Innledende analyser

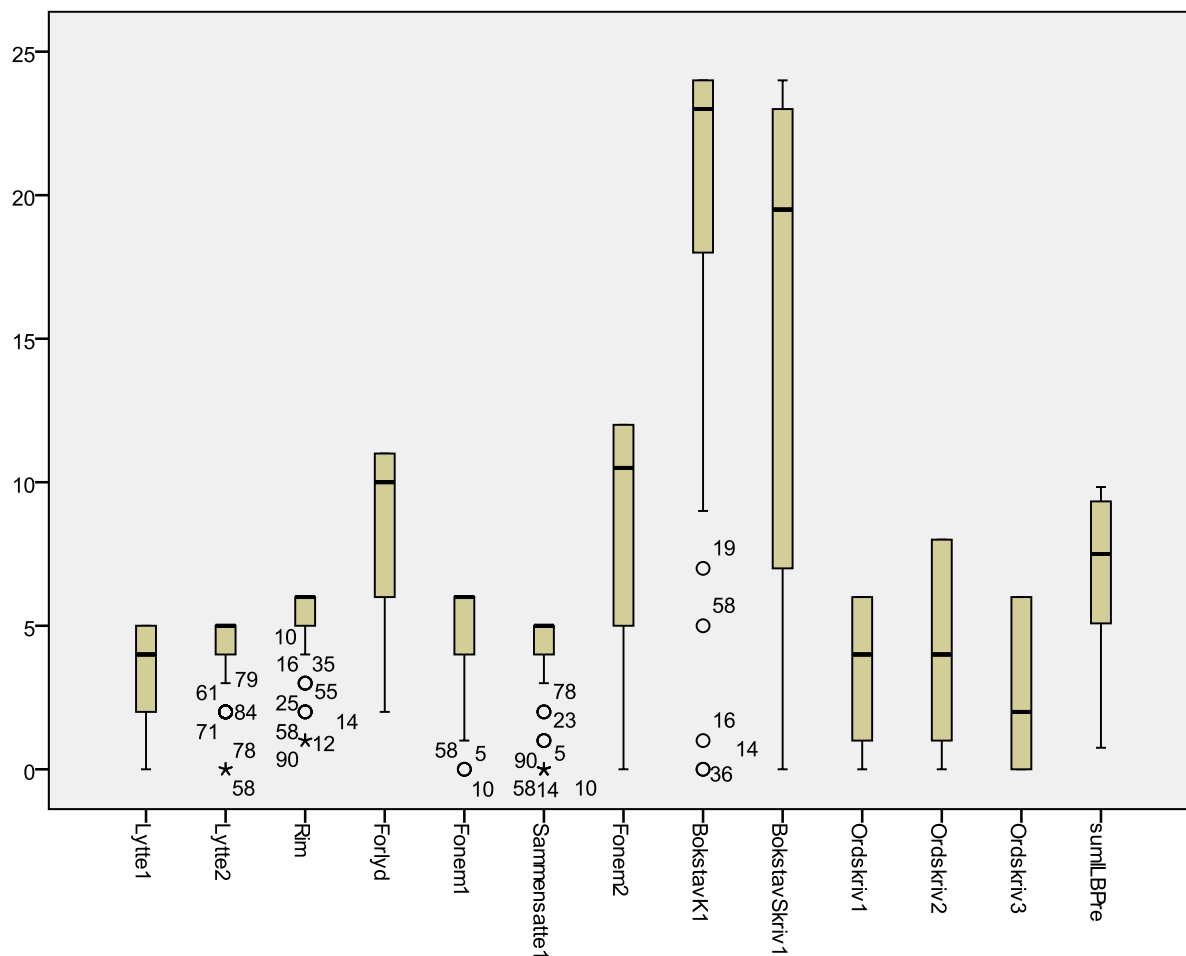
IL-Basis består av tolv deltester. Resultatene fra disse tolv deltestene avviker markant fra normalfordelingen. For å illustrere avviket fra normalfordelingen har jeg brukt boxplot. Boxplot er et nyttig verktøy for å vise frem data, og det sier noe om normalfordelingen. (Field, 2009). Det gir lettfattelige grafisk informasjon om verdiområde, spredning og symmetri eller skjevhet i datamaterialet. (Hagen, 2007).

Boxplot viser minsteverdien, maksverdien, median, øvre og nedre kvartil. Minsteverdien er den vannrette nederste streken på hver enkelttest. Rett oppfor er det en loddrett linje opp mot selve boksen. Maksverdien er den vannrette lille streken øverst, som også er forbundet med en loddrett strek. Median er den vannrette linjen inne i boksen. Boxplot viser også nedre og øvre kvartil. Dette er illustrert ved den nederste streken av rektangelet og den øvre delen av rektangelet.

I Boxplot, på figur 1., ser vi at noen av deltestene fikk stor takeffekt med en del uteliggere, det vil si at de skiller seg ut mer enn 1,5 box -lengde fra kanten av boksen. Disse er illustrert ved sirkler og ID nummeret ved siden av. Det er i tillegg noen ekstreme uteliggere, som vises ved et * tegn i boxploten. De er mer enn 3 box- lengder fra kanten av boksen. (Pallant, 2010).

Kurtosis refererer til graden av hvor mye resultatet beveger seg i positiv eller negativ retning. Er dataet helt normalfordelt, så vil kurtosis være 0. Kurtosis sier også om fordelingen er spissere eller mer flattrykke enn normalfordelingen. Positive verdier indikerer at fordelingen er spissere, og negative at den er mer flattrykt. (Pallant, 2010. Christoffersen, 2009). Ifølge Christoffersen (2009) indikerer skjevhet og kurtosisverdier fra -1 til 1 små avvik fra normalfordelingen, mens verdier fra -3 til 3 kan betraktes som sterke avvik og kan forkludre slutningsstatistikken.

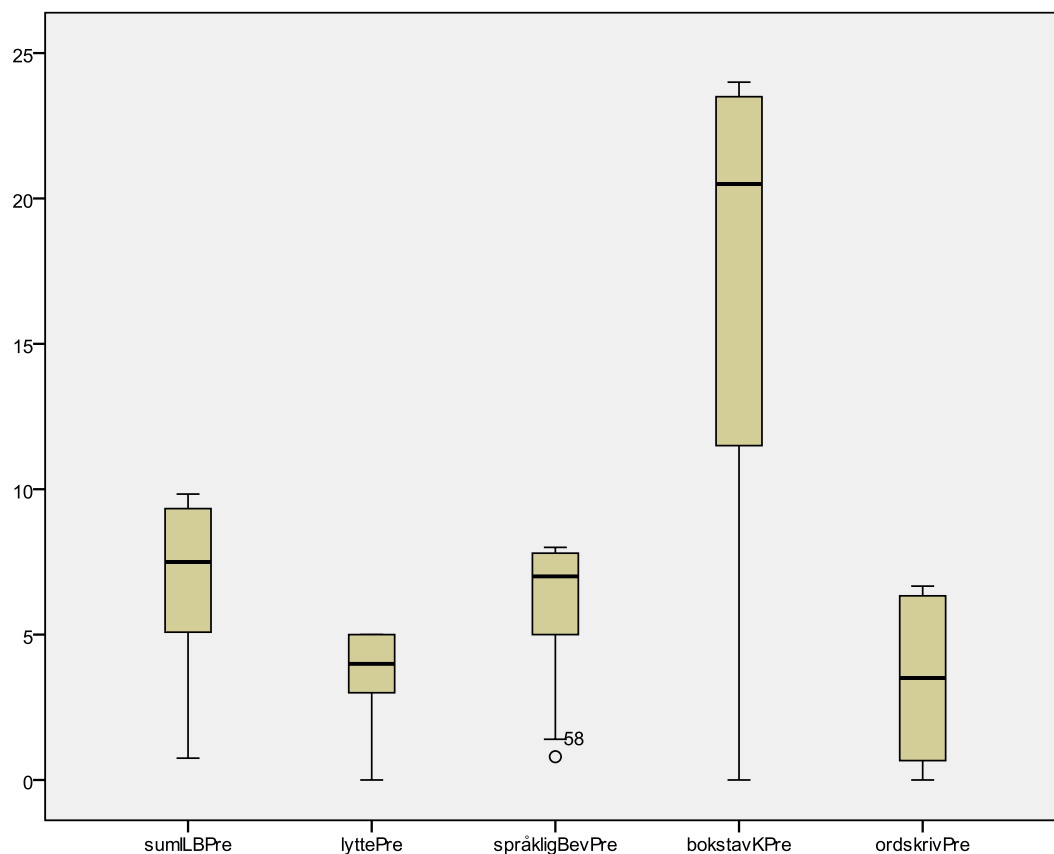
På sumskåren, altså totalskåren for alle tolv deltestene, lå kurtosisen på -0.708. Den er under -1, og er tilstrekkelig normalfordelt. På den første lytteoppgaven lå også kurtosis under 1. Dette gjelder også for forlydoppgaven og begge fonemoppgavene. Den andre lytteoppgaven lå på 1,23. Dette er små avvik fra normalfordelingen, men allikevel akseptert. Andre deltester, som også ligger i grenseområdet, er bokstavskrivning. Alle de tre ordskrivingsoppgavene avvok middels fra normalfordelt, da kurtosis lå godt over 1 og nærmer seg 2. Noen av de mest ekstreme utslagene fikk jeg på rimeoppgaven, sammensatt og bokstavkunnskap. Her lå alle kurtosis verdiene godt over 2, og vi kan se takeffekten i boxplot. Det mest ekstreme utslaget lå på bokstavskrivning, der kurtosis lå på 3,697. Dette kan karakteriseres som sterke avvik og kan forkludre slutningsstatistikken. I bokspot ser vi visuelt takeffekten til noen av deltestene og uteliggerne.



Figur 1. Fordelingen av de tolv deltestene.

I metodedelen har jeg presisert viktigheten av å ha en normalfordeling. Jeg valgte derfor å dele de tolv deltestene inn i fire delområder. Jeg slo de to lytteoppgavene i en gruppe for ”lytteferdighet”. Rimeoppgaven, forlydoppgaven, sammensattoppgaven, fonem 1 og fonem 2-oppgaven ble satt sammen i en gruppe som måler ferdigheten ”språklig bevissthet”. Begge bokstavoppgavene ble satt sammen til en gruppe kaldt ”bokstavkunnskap”. Den siste sammensatte gruppen heter ”ordskriving”. Her ble de tre oppgavene, som handler om å skrive ord, satt sammen til en gruppe.

I den nye bokspalten, figur 2., ser man visuelt at materialet er blitt tilnærmet normalfordelt. Jeg velger derfor å tolke resultatet ved å dele de tolv deltestene inn i disse fire ulike grupper av ferdigheter.



Figur 2. Normalfordelingen av de fire delområdene.

Jeg vil nå gå videre til resultatene av reliabilitetsanalysen med Cronbachs Alfa, for å sjekke den indre konsistensen av testmaterialet IL-Basis. Deretter vil jeg beskrive mitt datamaterialet fordelt i de fire delområdene.

7.2 Reliabilitetsanalysen

Reliabiliteten av de tolv deltestene viser Cronbachs Alfa $.876$. Dette er tilstrekkelig akseptabelt. Jeg kan derfor si at alle oppgavene i testen måler en underliggende begynnende leseferdighet, på litt forskjellig måte, og at deltestene kan relateres til hverandre.

Etterpå forsøkte jeg å sjekke ut reliabiliteten til de fire delferdighetene som jeg har delt de tolv deltestene inn i. Da viser Cronbachs Alfa $.696$. Cronbachs Alfa er veldig sensitiv på hvor mange antall elementer det er i skalaen. Dette betyr at er det få elementer i skalaen, så vil reliabiliteten være lavere. (Pallant, 2010). Likevel så tyder det på at IL-Basis er en reliabel test, fordi jeg fikk et høyere tall når jeg sjekket reliabiliteten til alle de tolv deltestene.

Reliabiliteten blir høyere med økt antall oppgaver, og antallet oppgaver er ikke redusert. IL-Basis ser derfor ut til å være en reliabel test.

7.3 Datamaterialet

Jeg vil nå komme med nærmere beskrivelser av datamaterialet av de fire delområdene, for å se hvordan raskårene fordeler seg. Jeg vil beskrive kurtosis, skjevhet, standardavvik, maksimumsskåre og minimumsskåre. I tillegg vil jeg komme med noen prosentfordelinger i utvalget.

7.3.1 Lytteforståelse

På lytteforståelse er den nye kurtosis 0,751. Dette indikerer at fordelingen er noe mer spiss enn normalfordelingen. Dette er mindre enn små avvik. (Christophersen, 2009).

Positiv skjevhet indikerer at noen skårer er gruppert til venstre på de lave verdiene. Negativ skjevhet indikerer en gruppering av skårer på høye verdier. Den er da høyre skjev. (Pallant, 2010). Skjevheten er på $-0,978$. Dette gir indikasjoner på at det er en gruppering av skårer på høye verdier. Den er litt høyre skjev. Dette er allikevel under -1 og indikerer derfor små avvik.

Maksimumsverdien ligger på 5 og minimumsverdien ligger på 0. Gjennomsnittskåren for elevene er 3,82, og standardavviket er 1,22. Det er 26,7 % av elevene som har oppnådd maksskåren. Dette kan forklare grupperingen av høye verdier.

7.3.2 Språklig bevissthet

På språklig bevissthet ligger kurtosis på 0,047. Dette er tilnærmet normalfordelt. I materialet er det en uteligger. Jeg har bestemt meg for å ha deltageren med, fordi eleven er minoritetsspråklig og elevens resultat kan derfor være av betydning i mitt utvalg. Skjevheten er på $-1,041$. Det gir også her en indikasjon på at det er en gruppering av høye verdier og at grafen er noe høyre skjev. Dette er små avvik fra normalfordelingen siden den er litt over -1 .

På språkligbevissthet er minimumsskåren 0,08 og maksimumsverdien på 8. Elevene har en gjennomsnittskår på 6,23, og et Standardavviket på 1,92. Det er 20 % av elevene som har

oppnådd maksskåren. Dette kan forklare grupperingen av høye verdier og grafens noe tendens til høyre skjevhet.

7.3.3 Bokstavkunnskap

På bokstavkunnskap er kurtosis 0,518. Dette er mindre enn små avvik og kan derfor tilsies å være tilnærmer normalfordelt. (Christophersen, 2009). Skjevheten ligger her på -.809, som også her gir en indikasjon på at det er små grupperinger av høye verdier og at grafen er noe høyre skjev. Denne ligger også under -1 som tilsier at dette er snakk om mindre små avvik. Minimumsverdien på bokstavkunnskap er 0 og maksimumsverdien er 24.

Gjennomsnittskåren for elevene er 17.63 og standardavviket er 6.76. Det er 21,1 % av elevene som har oppnådd maksskåre, som også her kan forklare grupperingen av høye verdier og dens tendens til høyre skjevhet.

7.3.4 Ordskriving

På ordskriving ligger kurtosisen på 1,742. Dette indikerer små avvik fra normalfordelingen i følge Christophersen (2009). Den indikerer også at kurven er noe spissere med tendens til takeffekt. Jeg velger å se bort fra dette fordi det er små avvik og fordi sumskåren er normalfordelt. Skjevheten ligger her på -.002. Dette er så lite at den vil kunne tilsies å være tilnærmet normalfordelt.

På ordskriving er minimumsverdien 0 og maksimumsverdien 6,67. Gjennomsnittskåren for elevene er 3,40 og standaravviket er 2,65.

7.3.5 Sumskåren

Kurtosis for sumskåren er fortsatt den samme, og den ligger på – 0,708. Det at den er negativ, indikerer at kurven er litt flatere enn normalfordelingen, altså at det er en del ekstremskårer. Siden tallet er såpass lavt er det under små avvik. Skjevheten ligger her på -.629. Dette er også under små avvik, men indikerer at det er en gruppering av skårer på høye verdier. Den er da høyre skjev. Minimumsskåren er .75 og maksimumsverdien er 9,83. Gjennomsnittskåren for elevene ligger på 7,02 mens standardavviket er på 2,45.

For å få en liten oppsummering av råmaterialet, kan vi si at alle de fire delområdene er tilnærmet normalfordelte. Lytteforståelse, språklig bevissthet, bokstavkunnskap og sumskåren har alle en tendens til en gruppering av høye skårer, som går under betegnelsen småavvik fra normalfordelingen. Utvalget er tilnærmet normalfordelt, og dette gjør derfor sjansen for at undersøkelsen er statistisk valid større.

Det kan godt tenkes at resultatene ville blitt mer normalfordelt hvis man tok hensyn til den store alderspredningen, men jeg foretrekker likevel å forholde meg til rådata. Jeg vil nå beskrive resultatene til de norskspråklige og de minoritetsspråklige elevene. Her vil jeg også ta for meg resultatene fra Independent- Samples T Test.

7.4 Norskspråklige elevers gjennomsnittskåre – sett opp mot gjennomsnittskåren for minoritetsspråklige elever

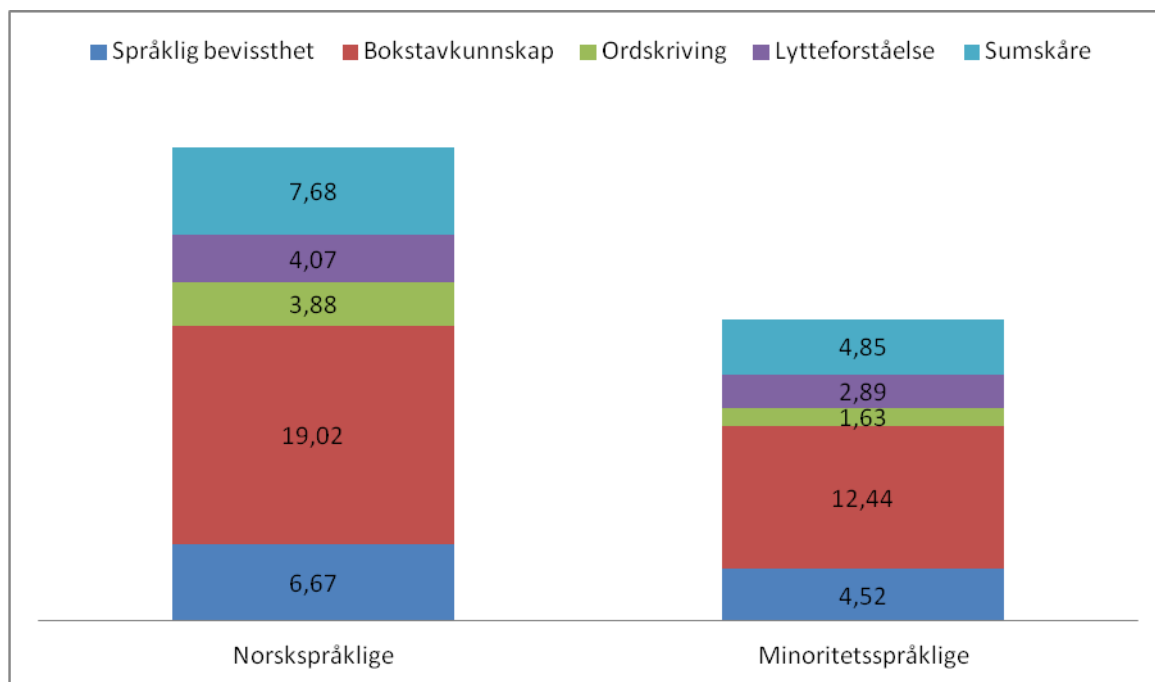
Jeg vil nå ta for meg min hovedproblemstilling. Mitt forskningsspørsmål lyder slik:

”På hvilket av de fire områdene i IL-basis har de minoritetsspråklige elevene svakere forutsetninger til lese- og skriveinnlæring sammenlignet med majoritetsspråklige på 1 trinn?”

Jeg vil se på delskårene for å se hvilke områder eventuelt de minoritetsspråklige elevene har mindre forutsetninger for lesing på. Deretter vil jeg se om forskjellene er signifikante.

Figur 3. nedenfor rapporterer at de minoritetsspråklige elevene har lavere skåre på både den sammenlagte sumskåren, språklig bevissthet, bokstavkunnskap, lytteforståelse og ordskrivning, enn de norskspråklige.

På sumskåren skårer norskspråklige elever 7,68 i gjennomsnitt, mens de minoritetsspråklige elevene har et gjennomsnitt på 4,85. De norskspråklige elevene skårer 6,68 på språklig bevissthet, mens de minoritetsspråklige elevene skårer 4,52. På bokstavkunnskap skårer de norskspråklige 19,02, her skårer minoritets elevene 12,44. I lytteforståelse presterer de norskspråklige elevene en gjennomsnittskåre på 4,07, mens minoritets elevene presterer 2,89. På ordskrivning skårer de norskspråklige elevene 3,88, mens minoritets elevene presterer 1,63.



Figur 3. Norskspråklige elevers gjennomsnitt - sett opp mot minoritetsspråklige elevers gjennomsnitt.

På språkligbevissthet, bokstavkunnskap og sumskåren var det ikke signifikante forskjeller i variansen mellom gruppene. Dette betyr at forskjellene innad i gruppen ikke avvek så mye fra hverandre. Det var derimot signifikante forskjeller mellom de norskspråkliges resultater og minoritetslevenes resultater i forhold til gjennomsnittskåren. Minoritetslevene gjorde det signifikant dårligere, enn de norskspråklige på alle de tre delområdene. Mht. Sumskåren: ($t=4,86, df=88, p<.001$). Og de to delområdene språkligbevissthet: ($t=4,86, df=88, p<.001$). Og bokstavkunnskap: ($t=4,08, df=88, p<.001$).

På ordskriving og lytteforståelse viser det seg at det er forskjeller i variansen for de to gruppene. Dette betyr at det er store forskjeller innad i gruppene, men også her viser det seg at det er signifikante gjennomsnittlige forskjeller, der minoritetslevene gjør det signifikant svakere enn majoritetslevene. Ordskriving: ($t=4,18, df=38,61, p<.000$). Lytteforståelse: ($t=3,51, df=22,16, p<.002$)

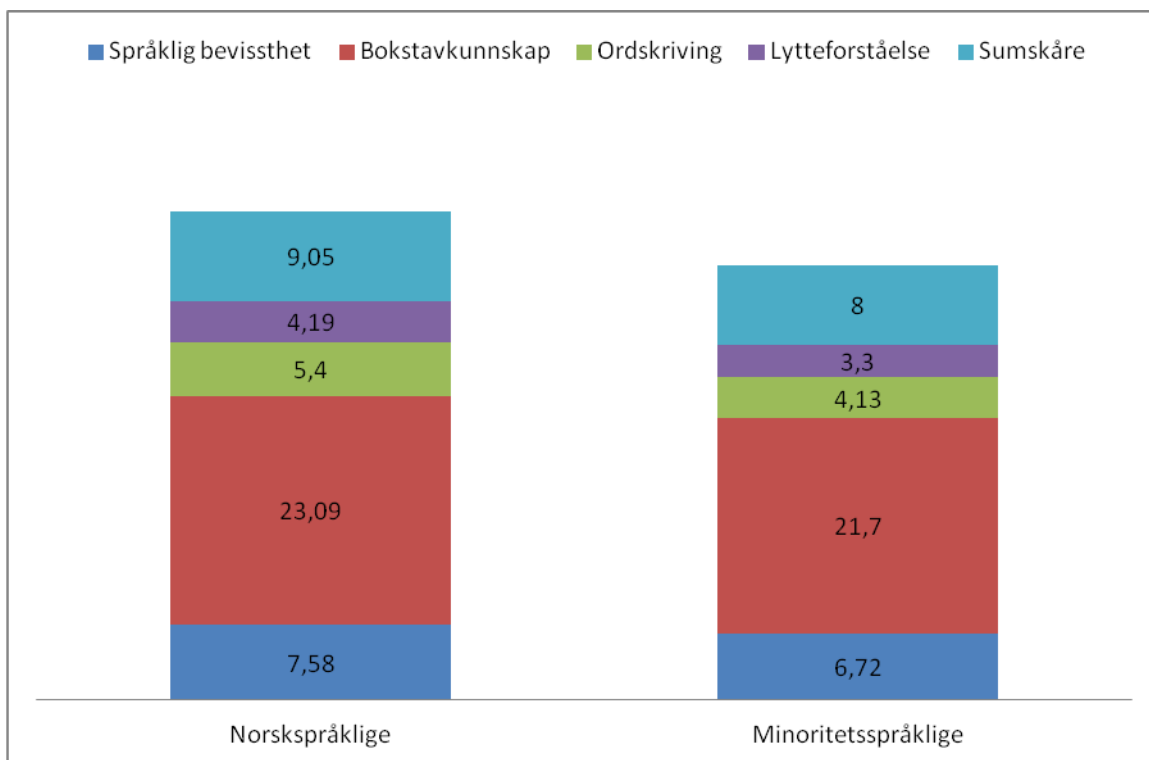
Funnene fra min undersøkelse hevder at de minoritetsspråklige elevene kommer til kort på alle de fire delområdene, sammenlignet med de norskspråklige elevene. Disse forskjellene er i tillegg signifikante, som styrker den statistiske validiteten. Jeg har da fått svar på min hovedproblemstilling. De minoritetsspråklige elevene har svakere forutsetninger til

leseinnlæring på norsk, sammenlignet med elever med norsk som morsmål. Disse svakhetene viser seg på språkligbevissthet, bokstavkunnskap, lytteforståelse og ordskrivning. Resultatene viser også at det er store forskjeller innad i gruppene på hvordan elevene presterer på lytteforståelse og ordskrivning.

7.5 De sterke norskspråklige elevene – sett opp mot de sterke minoritetsspråklige elevene

I Øzerk (2003) undersøkelser er det tre ganger flere norskspråklige elever som klarer seg godt enn minoritetsspråklige. Dette gjelder på språklige ferdigheter og generelt faglig. Han hevder i tillegg at når elevene kommer høyere opp i klassetrinnene, er det enda færre minoritets elever som gjør det godt. Dette fikk meg til å undre på om de sterke minoritets elevene på 1. trinn i utgangspunktet er svakere enn de sterke norskspråklige. Jeg ønsker derfor å se på mine data av de sterke elevene, og få et overblikk over tendensene her. Mine to forskningsspørsmål lyder slik. **1. Er det flere sterke norskspråklige elever enn sterke minoritets elever? 2. Er det forskjeller på de sterke minoritetsspråklige elevene og de sterke elevene med norsk som morsmål? Og eventuelt på hvilket av de fire delområdene i IL-basis viser disse forskjellene seg?**

Det er 44 norskspråklige elever som er sterke, og 5 minoritetsspråklige elever som er sterke. Det er noe over 61 % av de norskspråklige elevene som kommer i gruppen av sterke elever, mens det er bare litt over 26 % av minoritets elevene som kommer i gruppen av de sterke elevene. I Figur. 4 ser vi gjennomsnitt resultatene til de sterke elevene. Vi ser at de sterke norskspråklige elevene gjør det konsekvent bedre enn de sterke minoritetsspråklige elevene. Jeg har valgt å ikke gjøre noen mer grundigere undersøkelse på de sterke elevene, fordi det bare er fem av de minoritetsspråklige elevene som kommer inn under denne kategorien. Dette er for lite til å regne videre på.



Figur 4. Norskspråklige sterke elevers gjennomsnitt, sett opp mot minoritetsspråklige sterke elevers gjennomsnitt.

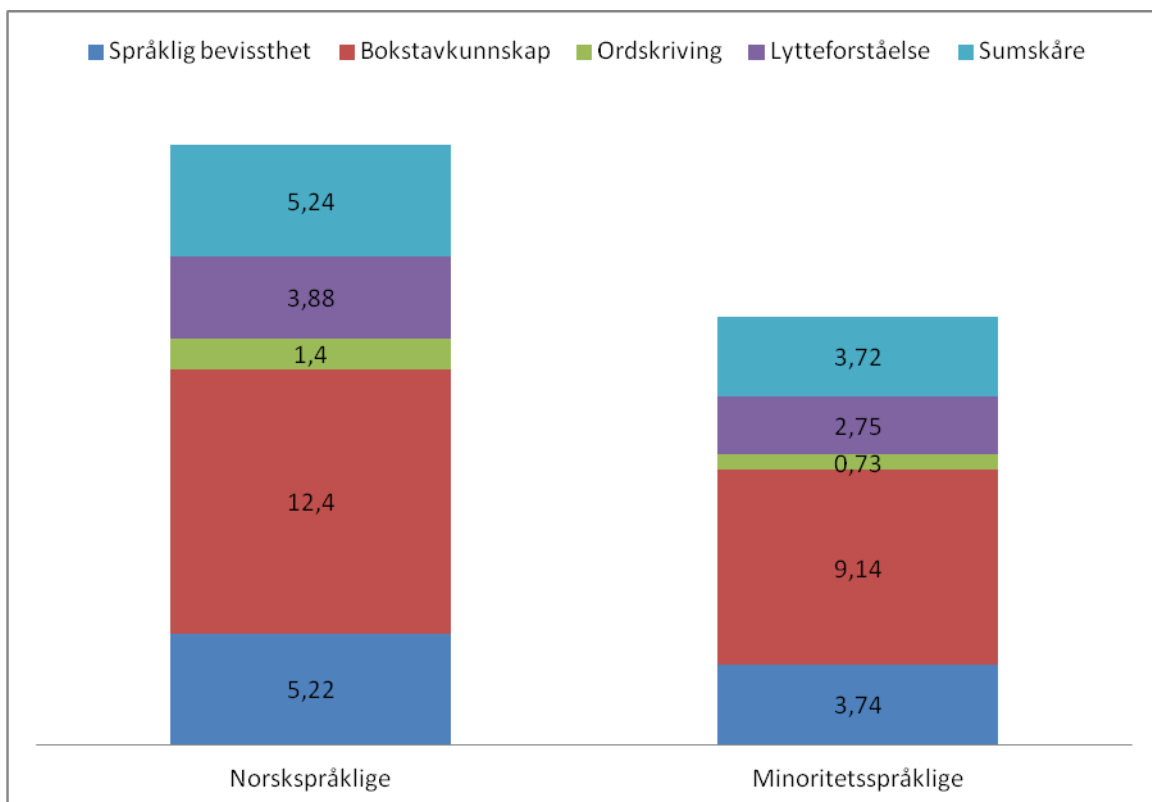
7.6 De svake norskspråklige elevers gjennomsnitt – sammenlignet med de svake minoritetsspråklige elevers gjennomsnitt

Øzerk (2003) har også en formening om de svake minoritetselevne. Han hevder at minoritetselevne sliter med mer grunnleggende språklige ting, enn de norskspråklige elevne som har svake resultater. Lesing og skriving er språklige aktiviteter. Språklig kunnskap på ulike områder spiller til forskjellige tider hovedrollen i et barns leseutvikling og kan på forskjellige måter og avgjøre hvordan og når et barn oppdager de prinsipp som styrer skriftspråketskode. (Lyster, 1998).

Det som var en selvfølge for de fleste norskspråkligelevne ble ikke behersket av de svake minoritetselevne. Minoritetselevne har så svake språkferdigheter at de ikke har nok forutsetninger til å følge undervisningen. Mitt forskningsspørsmål lyder slik: *Gjør de svake*

minoritetsspråklige elevene det svakere enn de svake elevene med norsk som morsmål? Og på hvilke delområder i IL-Basis viser disse forskjellene seg?

Det er 27 svake norskspråklige elever, og 14 svake minoritetsspråklige elever. På diagrammet nedenfor ser vi at de norskspråklige svake elevene konsekvent har høyere gjennomsnitt skåre på alle de fire ferdighetene, pluss den sammenlagte skåren, i forhold til de svake minoritetsspråklige.



Figur 5. Svake norskspråklige elevers gjennomsnitt sett - opp mot svake minoritetsspråklige elevers gjennomsnitt.

På sumskåren, språkligbevissthet og bokstavkunnskap var det ikke forskjell i variansen innad i gruppene, men det var signifikante forskjeller mellom de svake minoritets elevene og de svake majoritets elevene, der minoritets elevene gjorde det signifikant svakere. Dette gjelder for sumskåren: ($t=3,101, df=39, p<.004$). språklig bevissthet: ($t=2,611, df=39, p<.013$). og bokstavkunnskap: ($t=2,116, df=39, p<.041$).

På lytteforståelse var det forskjell i variansen innad i gruppene. Det var i tillegg signifikante forskjeller mellom minoritetslevene og majoritetslevene. Minoritetslevene gjør det også her signifikant dårligere. ($t=2,671, df=17,434, p<.016$).

Ordskriving er her det eneste delområdet som det ikke er signifikante forskjeller mellom de svake minoritetslevene og de svake med norsk som morsmål. Det var heller ikke forskjeller i variansen. ($t=1,308, df=39, NS$). Likevel så ser vi i figur 5. at minoritetsleven har noe lavere skåre enn de norskspråklige elevene, selv om disse forskjellene ikke er signifikante.

Minoritetslevene skårer 0,73, mens de norskspråklige elevene skårer 1,40.

Disse resultatene viser at det er forskjeller på de begynnende leseferdighetene til de svake minoritetslevene og de svake norskspråklige elevene. Forskjellene indikerer at de svake minoritetslevene elevene gjør det signifikant svakere enn de norskspråklige elevene. Dette gjelder på alle delområdene, foruten om ordskriving. De statistiske tendensene er signifikante. Dette gjør sjansen for at undersøkelsen er statistisk valid større.

Jeg vil nå komme med en oppsummering av mine resultater, sett opp mot tidligere skrevet teori og empiri.

8 Oppsummering av resultatene – sett opp mot teori og empiri

Hensikten med dette kapitlet er å få oppsummert resultatene, sett opp mot teori og empiri. Jeg vil først oppsummere mitt hovedforsknings spørsmål. Her vil jeg se på alle de fire delområdene, hva teori og empiri hevder, for så å se på mine resultater. Jeg vil så se på mine delspørsmål. Det første jeg vil ta for meg er resultatene av de sterke norskspråklige og de sterke minoritetsspråklige. Deretter vil jeg se på de svake norskspråklige elevers resultater sett opp mot de svake minoritetsspråklige elevene. Tilslutt vil jeg se på noen begrensninger med min undersøkelse og hvilke valg som kunne ha styrket undersøkelsens validitet.

8.1 Oppsummering på hovedproblemstillingen

8.1.1 Språklig bevissthet

Aukrust & Rydland (2007) sammen med Kulbrandstad (2003) hevder at fonologisk bevissthet utvikles i samhandling med språklig mening, og at det er lettere å oppfatte fonologiske distinksjoner som er meningsbærende i talen. For minoritetslevne er det ikke sikkert at forskjellene i ulike ord er en selvfølge.

Fonemisk bevissthet er også en deloppgave i språklig bevissthet. Kulbrandstad (2003) hevder at det kan være vanskeligere for minoritetsspråklige elever å lære det norske fonemsystemet, fordi de kanskje ikke mestrer språket godt nok muntlig. Bøyesen (2004) bekrefter dette. Hun sier at noen minoriteter vil ha vansker med å skille mellom ulike vokaler, fordi det ikke finnes forskjeller i disse vokalene i deres morsmål. Dette gjelder særlig for /y/, /u/ og /ø/, som ikke er vanlig i mange språk.

Morfologisk bevissthet er en deloppgave i språklig bevissthet. Her mener Bøyesen (2004) at sammensatte ord er utfordrende, særlig for minoritetslever, fordi språklige konstruksjoner som dette ikke er vanlig i mange andre språk, men i norskspråk forekommer dette ofte.

De fleste teoretikere påstår altså at minoritetsspråklige elever vil ha det vanskeligere med språklige bevissthets oppgaver enn elever med norsk som morsmål. Tidligere forskninger

derimot har ulike meninger angående delferdigheten fonologisk bevissthet. Noen undersøkelser har funnet ut at de tospråklige elevene hadde en fordel på slike oppgaver, mens andre påstår at elevene kommer likt ut. (Lesaux & Geva, 2006). Aukrust & Rydland (2007) derimot hevder at denne fordelten er begrenset. Lesaux et al., 2006 påstår at fonologisk bevissthet er avhengig av mange faktorer. Faktorer av stor betydning er: Alder på når aldrespråket er tilegnet, hvor godt utviklet begge språk og kombinasjonen av begge språk. I tillegg kommer litteratur erfaringer. I min studie har jeg ingen bakgrunnsopplysninger om de minoritetsspråklige elevene. Det er derfor vanskelig å sammenligne mine resultat med teori og forskning. I mitt utvalg av minoritets elever er det signifikante forskjeller mellom de minoritetsspråkliges resultater og de norskspråklige elevenes resultater. Dette stemmer overens med teoretikerne Aukrust & Rydland (2007), Kulbrandstad (2003) og Bøyesen (2004). Det kan også være en indikasjon på at minoritets elevene i mitt utvalg ikke har vært lenge i Norge, eller at de eventuelt ikke har mye erfaring med språket. Det kan også være at kombinasjonen av deres språk og norsk er ekstra vanskelig. Jeg vil ikke komme med flere spekulasjoner på dette, da det ikke vil være mulig å komme med noen konkret konklusjon.

8.1.2 Bokstavkunnskap

Jeg har tidligere vært inne på at Kulbrandstad (2003) og Bøyesen mener at språklige minoriteter kan ha vansker med å lære det norske fonemsystemet. De kan ha vansker med å skille mellom ulike vokaler som ikke finnes på deres morsmål. De samme problemene vil også gjelde når du skal koble lyden til den skrevne bokstav. Mitt utvalg av språklige minoriteter bekrefter dette. Det var signifikante forskjeller mellom de minoritetsspråkliges resultater på bokstavkunnskap og de norskspråklige elevenes resultater. De minoritetsspråklige elevene i mitt utvalg har antageligvis ikke kjent det norske språket godt nok til å lære seg det norske fonemsystemet.

8.1.3 Ordskrivning

I teoridelen er det poengtert at elementær avkoding og elementær staving har mange felles komponenter, bare at prosessene som inngår må virke i motsatt retning. (Bråten, 2007). Både på elementær avkoding og elementær staving, må eleven bruke sin kunnskap om assosiasjoner mellom bestemte fonemer og bestemte bokstaver. Det er også poengtert av Korsgaard et al. (2011) at skriveveien er enklere fordi de kan skrive utfra sitt eget nivå.

Det trenges mer forskning på staveferdigheter til minoritetsspråklige elever. Tidligere forskning gir ulike resultater i forhold til nasjonalitet, men de største studiene, gjort av majoritetsspråklige engelsktalende, tilsier at staveferdighetene ikke er ulike mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever. Studie gjort av majoritetsspråklige tyskere tilsier at de tyskspråklige gjorde det bedre enn de minoritetsspråklige. Det er derfor vanskelig å kunne komme med noen forklarende årsak til mine resultater, som tilsier at minoritetslevene har signifikant svakere forutsetninger for staving/ ordskriving enn de norskspråklige elevene. I mine ører høres det logisk ut i og med at de har svakere forutsetninger på det norske fonemsystemet og at det da også vil være vanskeligere å stave ord. Det er uansett ingenting å spekulere videre i da det helt klart trenges mer forskning på området og at jeg ikke har funnet forskninger på området for norske minoritetsspråklige elever.

Det er i tillegg forskjell i variansen på ordskriving. Dette betyr at det var store forskjeller innad i gruppene på hvilke resultater de oppnådde. Dette bekreftes tidligere i teoridelen. Kullbrandstad (2002) refererer til mange ulike undersøkelser, og hun påstår at det er store variasjoner innad i minoritetsgrupper. De fleste plasseres blant de lavpresterte, men det finnes også de som presterer bra. En mulig forklaring på hvorfor, er at de minoritetsspråklige elevene ikke er en ensartet gruppe. Det er store forskjeller på hvor gamle de var når kom til landet, og hvor mye erfaring de har med språket.

8.1.4 Lytteforståelse

Jeg har vært inne på at det er en nær sammenheng mellom å ha en god leseforståelse, og det å ta fatt på informasjon muntlig. Catts & Kamhi (2005) påstår at en tekst skaper bare mening dersom eleven bruker sin tidligere kunnskap om språk, verden og spesifikk tekststruktur. I tillegg må de også ha utviklet metakognitive ferdigheter, slik at de vet når de ikke forstår en tekst, og har teknikker å bruke når de møter tekst de ikke forstår.

Språk

Kullbrandstad (2003) hevder gjennom sin undersøkelse at minoritetsspråklige elever forstår dårligere muntlig norsk. Ordforrådet regnes som den enkeltstående viktigste faktoren for å kunne forstå det som står i faglitteraturen. (Øzerk 2003, Bøyesen 2004, Lindberg, 2008).

Aukrust & Rydland (2007) hevder at minoritetsspråklige elever har mindre ordforråd. De har

også ofte begrenset dybde i ordforrådet, og behersker derfor færre nyanser og betydninger av enkeltord og uttrykk. (Lindberg, 2008).

Forkunnskaper

En forutsetning for å få med seg innholdet i en tekst er altså besittelse av de bakgrunnskunnskapene som er nødvendig for å forstå budskapet i teksten. Andrespråklesere møter mye oftere (enn førstespråklesere) på temaer de har begrenset forkunnskaper om. (Aukrust & Rydland, 2007).

Mange av de forkunnskaper og erfaringer med språk og tekster, som elevene trenger for å forstå tekster på 1. Trinn, har elevene lært via førstehåndserfaringer, lek med andre barn, høytlesning og samtaler om teksten og samtaler med voksne. Noen minoritets elever vil antageligvis ha mindre erfaringer på disse områdene enn de norskspråklige.

Metaforståelse

Metaforståelse gir et viktig skille mellom gode og dårlige lesere, og er av betydning for leseforståelse. (Austad, 2003. Catts & Kamhi, 2005). Kullbrandstad (2003) hevder at flerspråklige elever har dårligere utviklede metakognitive ferdigheter. Rydland (2007) bekrefter dette. Det gjør også forskning. (Lesaux et al., 2006).

Tidligere studier, både fra Norge og andre land, viser at de minoritetsspråklige elevene har dårligere resultater på leseforståelsestester enn de norskspråklige elevene. Jeg har også påpekt at språk, forkunnskaper om temaet og metakognitive ferdigheter er viktige egenskaper for leseforståelse. De minoritetsspråklige elevene har dårligere språk, mindre forkunnskaper og dårlig utviklet metakognitive ferdigheter. Det er derfor ganske naturlig å forvente at det vil være store forskjeller mellom de minoritetsspråklige elevenes resultater på lytteforståelse, målt opp mot de norskspråklige elevene.

På mine resultater viste det seg at dette var tilfellet. De minoritetsspråklige elevene gjorde det signifikant dårligere på lytteforståelse enn de norskspråklige elevene. Jeg fant også ut at det var forskjeller i variansen som også stemmer overens med tidligere studier av minoritetsspråklige elever. (Kullbrandstad, 2002)

8.1.5 Sumskåren

Totalt sett har jeg ingen data å sammenligne med. Jeg har ikke funnet tidligere studier som har sammenlignet resultatene til minoritets elever opp mot norskspråklige elever i IL-basis. På grunnlag av at det vil forventes at minoritets elever gjør det dårligere på språklig bevissthet, lytteforståelse og bokstavkunnskap, er det naturlig også i sumskåren å forvente at minoritets elevene gjør det svakere enn de norskspråklige. Dette viste seg også å være tilfellet. De minoritetsspråklige elevene skårer signifikant dårligere enn de norskspråklige elevene. Minoritetsspråklige elever gjør det signifikant dårligere enn norskspråklige elever på alle de fire delområdene. Konklusjon blir derfor: *Minoritets elevene i dette utvalget har dårligere forutsetninger for lesing og skriving enn elevene som hadde norsk som morsmål. For å si det på en annen måte kan man også si at minoritets elevene i mitt utvalg har svakere begynnende lese- og skriveferdigheter enn de norskspråklige elevene.*

8.2 Oppsummering: De sterke norskspråklige og de sterke minoritetsspråklige

I mine beskrivelser av de sterke elevene ser vi at jeg finner de samme tendensene, som Øzerk (2003) finner i sin undersøkelse. Øzerk finner at det er tre ganger så mange sterke norskspråklige, som sterke minoritetsspråklige. I min undersøkelse er det ikke fullt så stort, men likevel er det 61% sterke norskspråklige og bare 26 % sterke minoritetsspråklige. I tillegg viser min undersøkelse at de sterke norskspråklige gjør det konsekvent bedre enn de sterke minoritetsspråklige. Dette kan på en måte stemme overens med Øzerk (2003) som påstår at minoritets elevene ikke har de språklige forutsetningene for å få med seg alt i undervisningen. Selv om minoritets elevene er flinke, vil de antageligvis ikke få med seg alt i undervisningen på grunn av deres svakere språklige kunnskaper i norsk, og av den grunn vil de få noe svakere resultater. I tillegg så er lesing og skriving språklige aktiviteter, som gjør at deres manglende språklige ferdigheter vil påvirke deres lese- og skriveutvikling (Lyster, 1998).

8.3 Oppsummering: De svake norskspråklige og de svake minoritetsspråklige

På språklig bevissthet og bokstavkunnskap er det signifikante forskjeller mellom resultatene til de svake norskspråklige og de svake minoritetsspråkliges. De svake minoritetselevnes gjør det signifikant svakere også her.

På lytteforståelse er det en forskjell i variansen mellom gruppene. Dette betyr at det er store forskjeller innad i gruppene. Likevel gjør de minoritetselevne det signifikant dårligere enn de norskspråklige elevene.

Ordskriving er det eneste delområdet der det viser seg at det ikke er signifikante forskjeller mellom de svake norskspråklige og de svake minoritetsspråklige. Dette kan ha ulike årsaker, og som tidligere nevnt er det lite forskning på området, og de forskningene som er gjort er ikke samstemte. Likevel har jeg poengtert at minoritetselevne skårer mindre enn de norskspråklige. Minoritetselevne skårer 0,73, mens de norskspråklige elevene skårer 1,40. Det er vanskelig å oppnå signifikante forskjeller med så lavt elevtall, og på grunn av manglende forskning ser jeg ingen grunn til å spekulere videre på mine resultater.

Tilslutt er det sumskåren. Her er det også signifikante forskjeller. Minoritetselevne gjør det signifikant dårligere enn de som har norsk som morsmål. Dette bekrefter at de minoritetsspråklige i denne studien har signifikant svakere forutsetninger til å starte sin lese- og skriveprosess på norsk, eller sagt på en annen måte, de har signifikant svakere resultater i begynnende lese- og skriveferdigheter. Mine resultater viser også i dette tilfellet å stemme overens med Øzerk (2003) undersøkelser.

8.4 Begrensninger med studiet

Tidligere har jeg vært inne på at det kan være andre tredjevariabler, som kan true studies indre validitet. Dette blir en begrensning med mitt studie. Studiet ville ha vært forbedret dersom minoritetselevne hadde blitt testet med IL-Basis på sitt eget morsmål, i tillegg til den norske testen. Dette kunne som sagt ha utelukket spesifikke lesevaner, en spesifikk språkvanske eller eventuelt konsentrasjonsvaner.

I utgangspunktet var planen å samle inn bakgrunnsinformasjon fra hver av minoritetselevne. Dette lot seg ikke gjøre, da det var store vansker med å få inn disse spørreskjemaene fra elevenes foreldre. Her ønsket jeg å få informasjon om eleven var født i Norge eller utlandet, om eleven hadde hatt noe pedagogisk tilbud før han/hun begynte på skolen, eventuelt varigheten av tilbudet, hvilket språk eleven snakket hjemme med foreldre og søsken og alder på når eleven kom til Norge. Hadde jeg hatt denne utfyllende informasjonen, kunne jeg i større grad ha kommet med en årsaksforklaring til eventuelt hvorfor eleven skårer veldig bra eller veldig dårlig.

Andre begrensninger med mitt studie er utvalget. Det er for få minoritets elever og det kan derfor ikke generaliseres. Jeg kan bare si noe om hva som gjelder for min undersøkelse og mitt utvalg.

9 Avslutning

Innledningsvis har jeg nevnt at lese- og skriveferdigheter er noe av det viktigste elevene lærer på skolen. Dette gjelder både med tanke på privatlivet og i senere jobbsammenheng. (Lyster, 1998). Det er derfor viktig at alle elever, inkludert minoritets elever, får en best mulig opplæring.

De fleste teoretikerne mener at minoritets elever vil ha større vansker med lese- og skriveinnlæringen på sitt andrespråk. Dette gjelder både for språklig bevissthet, bokstavkunnskap og lytteforståelse. Ordskriving er et unntak. Det er lite forskning på området, og de fleste forskningene som er gjort, tilsier faktisk at minoritets elever og majoritets elever stiller relativt likt, mens andre studier igjen tilsier at de gjør det også svakere her. Det er helt klart at det trengs mer forskning på området om staving, spesielt om staving hos minoritets elever.

Tidligere forskning i Norge og i andre land konkluderer stort sett med det samme angående lesing, minoritets elever har svakere leseferdigheter enn sine enspråklige medelever. Dette gjelder særlig på leseforståelse.

Det kommer da ikke som en overraskelse at min undersøkelse antyder det samme. Minoritets elevene har signifikant svakere forutsetninger for lese- og skriveinnlæring, målt opp mot de norskspråklige elevene. I min undersøkelse viste dette seg på alle de fire delområdene, språklig bevissthet, bokstavkunnskap, ordskriving og lytteforståelse. I tillegg så har jeg også målt de svake minoritets elevene opp mot de svake norskspråklige elevene. Også her viste det seg at de svake minoritets elevene gjorde det signifikant svakere på samtlige delområder.

Jeg har et lite utvalg av elever, og kan derfor ikke konkludere med at dette gjelder for andre elever enn mitt utvalg. I tillegg har jeg ikke utelukket eventuelle tredjevariabler, som spesifikke lese- og skrivevansker, en spesifikk språkvanske eller konsentrasjonsvansker. Hadde jeg testet minoritets elevene på sitt eget morsmål med IL-basis, og i tillegg hatt mer bakgrunnsinformasjon (om elevene), kunne jeg i større grad ha kommet med drøftninger. Likevel så kan jeg med denne studien konkludere med at de minoritetspråklige elevene i mitt

utvalg har svakere forutsetninger til lese- og skriveinnlæringen, enn de norskspråklige elevene.

Litteraturliste

- Adams, J.M, Foorman, B.R, Lundberg, I & Beeler, T. (1997). *Phonemic awareness in young children*. Baltimore: Paul H Brookes publishing co.
- Aukrust, V.G. (2007). ”Røverkjøp og ”bra kjøp”: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis*.(s. 110- 127). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V.(2007). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*.(s. 128- 146). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Austad, I.(2003). Lesing som forståelse. I I. Austad (red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 31- 49). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Bakken, A. (2002). Innvandrerungdoms skoleprestasjoner. Nye skillelinjer eller tradisjonelle klasseskiller. I Aasen, J. Engen, T.O & Nes, K (red.), *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen? Hamar 16-18. september 2002*. Høgskolen i Hedmark rapport nr. 14-2003. Hentet 13. juli, 2011, fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/14/rapp14_2003.pdf
- Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Bjar, L. (2008). Språket er huset vi bor i. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*.(s. 16-26). Bergen: Fagbokforlag.
- Bjerke, A. (2005). Bokstavlæring. I A. Håland (red.), *Leik og læring: grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. Trinn*. (s. 24- 28). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Bråten, I. (1994). Skriftspråkets psykologi. Om forholdet mellom lesing og skriving. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Bråten, I. (2003). Staving. Utvikling, strategier og undervisning. I I. Austad (red.), *Mening i tekst*. (s. 52- 66). Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Bråten, I. (2007). Om forholdet mellom lesing og skriving. I A. H, Wold (red.),

- Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive.* (s. 192- 217). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bøyese, L & Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst: leseopplæring i et flerspråklig perspektiv.* Stavanger : Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.
- Bøyese, L. (2004). *Begynneropplæring i lesing og skriving for minoritets elever.* Cappelen NOA-nett. Hentet 14. juli 2011, fra <http://noa.cappelendamm.no/c120884/artikkel/vis.html?tid=271118>.
- Bøyese, L. (2008a). Flerspråklighet og lese- og skrivevansker. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen.* (s. 308- 327). Bergen: Fagbokforlag.
- Bøyese, L. (2008b). Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv. I T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* (s. 175-223). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Cain, K & Oakhill, J. (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective.* New York: Guildford Press.
- Carlisle, J. F. (1995). Morphological Awareness and Early Reading Achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological Aspects of Language Processing* (pp. 189-209). Hillsdale: Erlbaum.
- Catts & Kamhi. (2005). *Language and reading disabilities.* Boston: Pearson and AB
- Christophersen, K.A. (2009). *Databehandling og statistisk analyse med SPSS.* Oslo: Unipub.
- De Vaus, D. (2002). *Surveys in social research.* London: Routledge.
- Engen, O. Kulbrandstad, L.A. & Sand, S. (2008). Minoritetsspråklige i barnehage og skole. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø.* (s. 317- 342). Oslo: Gyldendal akademisk
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS.* Los Angeles: Sage.
- Frost, J & Nielsen, Chr. (1996). *Il- Basis: et prøvemateriale til beskrivelse og vurdering af børns læseforudsætninger og begyndende læseudvikling.* Danmark: Dansk psykologisk Forlag
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis: På teoretisk grunnlag.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Gabrielsen, E., Herber, E., & Høien, T. (2008). *Unge og voksne med lesevansker.* Stavanger: Bryne Offset AS.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research an introduction.* Boston: Allyn & Bacon.

- Genesee, F & Geva, E. (2006). Cross- Linguistic Relationship in working Memory, Phonological Processes, and Oral Language. I D, August & T, Shanahan (red.), *Developing literacy in second- language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth.*(s 175- 195). Mahwah: N.J Erlbaum
- Gillon, G. (2004). Phonological awareness. New York: A Division of Guilford Publications, Inc
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen.* Oslo: Universitetet i Oslo Unipub.
- Goswami , U & Bryant, P. (1991). Phonological skills and learning to read. *Essays in developmental psychology.*
- Griffin, T.M, hemphill, L., Camp.L & Wolf, D.P (2004) oral discourse in the preschool years and later literacy. *First Language.* 24,123-147.
- Hagen, P.C.(2007). *Innføring I sannsynlighetsregning og statistikk.* Oslo: J. W Cappelen akademisk forlag AS.
- Hagtvet, B.E. (2007). Skrivelyst og språklig bevissthet: Om tidlig skriveutvikling og skrivningens betydning for den skriftspråklige utviklingen. I A. H, Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive.* (s. 127- 142). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hekneby,G. (2011). *Skrive- lese- skive: Begynneropplæring i norsk.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendeahl, R & Roe, A.(2002). Språklige minoriteter i PISA- undersøkelsen. I Aasen, J. Engen, T.O & Nes, K (red.), *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen hvordan klarer minoritets elevene seg i skolen? Hamar 16-18. september 2002.* Høgskolen i Hedmark rapport nr. 14-2003. Hentet 13. juli, 2011, fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/14/rapp14_2003.pdf
- Hvistendahl, R & Roe, A. (2004).The literacy Achivement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol. 48, No. 3, July 2004. S. 307- 318
- Hvistendahl, R. (2007). Unge lesere fra språklige minoriteter.I I. Bråten (red.),*Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis.*(s. 147- 166). Oslo: Cappelen akademisk Forlag
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2009), Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.* Årgang 93, s. 250-263.
- Høien, T.(2003). Avkodingsstrategier og leseutvikling. I Austad. I (red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring.*(s. 15-30). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Høigård, A. (2006). *Barns språkutvikling. Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kendeou, P, Broek, P.V.D, White, M.J & Lynch, J. (2007). Comprehension in Preschool and Early Elementary Children: Skill development and Strategy Interventions. I D.S, McNamara (red.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. (s. 27- 45). New York : Lawrence Erlbaum.
- Kibesgaard, S. & Husby, O. (2009). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Kleven, T. A. (2002a). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.141-183). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. (2002b). Ikke-eksperimentelle design. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.125-140). Oslo: Unipub.
- Korsgaard, K. Hannibal, S. & Vitger, M. (2011). *Oppdagende skriving. En vei inn i lesingen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Kuo, L.J & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Kulbrandstad, L. I. (2002). Minoritetslevers skoleprestasjoner – dokumenterte prestasjonsforskjeller, hvordan går vi videre? I Aasen, J. Engen, T.O & Nes, K (red.), *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen hvordan klarer minoritetslevene seg i skolen? Hamar 16-18. september 2002*. Høgskolen i Hedmark rapport nr. 14-2003. Hentet 13. juli, 2011 fra http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/14/rapp14_2003.pdf
- Kulbrandstad, L.I. (2003). Leseopplæring for elever fra språklige minoriteter. I I. Austad (red.), *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. (s. 93- 108). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Langtvedt, N.J. (2009, 4. April). *Personopplysninger*. De nasjonale forskningsetiske komiteer Hentet 16. Oktober 2009, fra <http://www.etikkom.no/no/FBIB/Temaer/Personvern-og-ansvar-for-den-enkelte/Personopplysninger/>
- Lesaux, K. N & Geva, E. (2006) Synthesis: development of literacy in Language- minority students. I D, August & T, Shanahan (red.), *Developing literacy in second- language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. (s. 53-74) Mahwah: N.J Erlbaum
- Lesaux, K. N. Koda, K. Siegel, S.L & Shanahan T. (2006). Development of Literacy. I D, August & T, Shanahan (red.), *Developing literacy in second- language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth*. (s. 75-122). Mahwah: N.J Erlbaum

- Lie, S. Kjærnsli, M. Roe, A & Turmo, A.(2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing i realfag i et internasjonalt perspektiv*. OECD, PISA. Acta Didactica 4/2001.
- Lindberg, I.(2008). Med andre ord i bagasjen. I L. Bjar (red.), *Det er språket som bestemmer! Læring og språkutvikling i grunnskolen*.(s. 50-71). Bergen: Fagbokforlag.
- Lorentzen, R.T. (2003). Skriftspråkstimulering i førskolealder. I I. Austad (red.), *Mening i tekst*. (s. 213-257). Oslo: J.W. Cappelens forlag
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s.79-123). Oslo: Unipub.
- Lyster, S.A.H & Frost. (2009). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (s. 251-277). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Lyster, S.A.H.& Tingleff, H. (1996). Orientering og instruksjon. *Ringeriksmaterialet* (2), 35- 71.
- Lyster, S.A.H. (1998). *Å lære og lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Minskoff, E.(2005). *Teaching reading to Struggling Learners*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Olaussen, B.S. (1992). *Barns språk og lesing: fonologisk bevissthet: en kritisk oppgaveanalyse og en søken etter mulige røtter i interaksjoner mellom foreldre og barn ved boklesing*. Doktoravhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Olaussen, B.S. (2007). Fonologisk bevissthet. Et sentralt begrep i senere års leseforskning. I A. H, Wold (red.), *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. (s. 169- 185). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Pallant, J.(2010). *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- PISA.(2009). *Lesing i PISA*. Hentet 28.setptember 2011, fra PISA http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html
- PISA.(2009). *Om PISA*. Hentet 28.setptember 2011, fra PISA <http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>
- Roe, A & Vagle, W. (2009). Resultater i lesing. I M. Kjærnsli & A. Roe (red.). *På rett spor. Norske elevers kompetanse I lesing matematikk og naturfag I PISA 2009*. (s. 59- 93). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner: Hva sier empirisk

forskning? *Acta Didactica Norge*, Hentet 13. juli, 2011, fra <http://www.adno.no/index.php/adno/article/view/16/53>,

- Snow, C. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Spears-Swerling, L., & Sternberg, R.J. (1994). The Road not Taken. An integrative Theoretical Model of Reading Disability. *Journal of learning disabilities*. 27 (2), 91-103.
- Stanovich, K.E. (1994). Romantik og virkelighet. *Læserapport / Landsforeningen af Læsepædagoger*. 30, 1- 22.
- Strickland, D.S & Schickedanz, J.A. (2004). *Learning about print in preschool: working with letters, words, and beginning links with phonemic awareness*, Newark: Del: International Reading Association.
- Sørensen, P.M. (2007). Statistikk. I K. Fugleth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- 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.
- Øzerk, K. (2003). Samedagogikk. En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevers læringsutbytte på småskoletrinnet i L97- skolen. Vallset: Oplandske Bokforlag.