

Minoriteter og lesing

Anna Hassanzadeh Neissi



Masteroppgave ved Pedagogisk Forskningsinstitutt
Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2013

© Anna Hassanzadeh Neissi

2013

Tittel: Minoriteter og lesing

Forfatter: Anna Hassanzadeh Neissi

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Minoriteter og lesing

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

MINORITETER OG LESING

AV:

Anna Hassanzadeh Neissi

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning pedagogisk – psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2013

STIKKORD:

Tospråklighet

Lesing

Nasjonale prøver

Forholdet mellom første og andre språk

Sammendrag

Bakgrunnen for masteroppgaven er å se nærmere på minoritets elever og lesing i dagens kunnskapssamfunn. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i hva som forventes av elevene på 8. trinn og hvordan møtet med nasjonale prøver kan være. For å gjøre dette har jeg brukt nasjonale prøver i lesing og diskutert resultatene. Spørsmålet er hvordan prøven er konstruert og hvilke utfordringer elevene kan møte underveis. Masteroppgavens formål og problemstilling er å finne ut av om det er forskjeller mellom minoritets elever på 8. trinn i nasjonale prøver i lesing, og om resultatene kan knyttes til elevenes språklige bakgrunn.

Masteroppgaven er bygd opp på følgende måte: først vil jeg ta for meg teori, og på bakgrunn av denne teorien vil jeg presentere resultatene fra prøven. Videre vil jeg diskutere resultatene og relatere dem til elevenes morsmål. I tillegg har jeg valgt å fokusere på tre sentrale spørsmål i lys av prøven: 1) Hva kjennetegner de ulike tekstene? 2) Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene? 3) Hvordan må lærere jobbe med elevene?

For å kunne besvare problemstillingen har jeg lest og studert relevant teori som i hovedsak baserer seg på tospråklighet og leseferdigheter. Jeg har valgt å inkludere ulike varianter av tospråklig utvikling for å illustrere ulike språklige utgangspunkt, som elevene kan ha i den norske skolen. Modellene kan også gi en god oversikt over hvilke fordeler og ulemper som kan forekomme i forholdet mellom første og andrespråket. I tillegg har jeg brukt relevant informasjon fra Utdanningsdirektoratets nettsider, for å kunne ta for meg nasjonale prøver. Jeg har valgt å ta med eksempeloppgaver for å illustrere hvordan oppgavene er konstruert.

Datamaterialet er hentet fra Kamil Øzerks prosjekt om nasjonale prøver i lesing på 8. trinn. Innsamlingen av dette materialet er i form av kvantitativ metode, der den eneste faktoren vi kjenner til er elevenes morsmål. Elevene er delt inn i tre elevgrupper: N=29 elever med norsk som morsmål, N=24 elever med morsmål med latinske alfabet og N=43 elever med morsmål med ikke- latinske alfabet. Begrunnelsen for valg av inndeling er at språkene først og fremst skiller seg gjennom ulike alfabetsystem. I tillegg finnes det flere språkspesifikke retningslinjer for hvordan språkene er bygd opp og hvordan de brukes. Fra et flerkulturelt pedagogisk perspektiv kan et slikt utgangspunkt være utfordrende når det gjelder grunnleggende leseferdigheter i norsk.

Forholdet mellom første og andrespråket spiller en viktig rolle for hvordan minoritets elever kan lære, opprettholde og styrke leseferdigheten. I analysen av datamaterialet har vi brukt SPSS. Resultatene er illustrert i form av frekvenstabeller. Prosjektet er deskriptivt og kan betegnes som ikke-eksperimentell. Det kan være utfordrende å avgjøre hvilke minoritetsgrupper som generelt gjør det sterkt eller svakt i skolesammenheng ut ifra datamaterialet. Målet er å se om det finnes en sammenheng mellom elevenes morsmål og resultatene deres på prøven. Derfor kan man bruke resultatene som et bidrag til pedagogikkens flerkulturelle side, og belyse utfordringer i leseferdigheter på 8.trinn.

Resultatene viser stor grad av variasjon i gruppene. Det er få oppgaver der flertallet av elevene i gruppene oppnår tilfredsstillende resultater. De største forskjellene viser seg i oppgaver som er mer fortellende og de oppgavene som har innspill av illustrasjonsformer. Analysen viser at nesten alle gruppene er svake på noen tekster og at ingen av gruppene er konsekvent sterkere enn de andre i markant grad. Med hensyn til avgrensing og datamateriale vil oppgaven bære preg av kvantitativ tankegang, der vi bare forholder oss til det materialet forteller oss. Jeg har funnet ut at det er flere faktorer enn elevens morsmål som kan spille en viktig rolle for elevenes leseferdigheter og hvordan de presterer i prøven. Disse faktorene kan være barnehagebakgrunn, sosioøkonomisk status, undervisningens kvalitet, lærerens kompetanse og klassestørrelse.

I lys av problemstillingen ser jeg på forskjellen mellom ulike minoritets elever gjennom nasjonale prøver, noe som vil øke bevisstheten rundt utfordringer knyttet til minoritets elever og lesing. Gjennom en læreplanbasert nasjonal prøve i lesing, som baserer seg på det som forventes av alle elever på 8. trinn i den norske skolen, kan oppgaven bidra til en bredere forståelse av ulike minoritets elevers leseferdigheter i norsk.

Forord

Jeg valgte en problemstilling innenfor flerkulturell pedagogikk, fordi det er et tema jeg alltid har vært opptatt av. Jeg har selv innvandringsbakgrunn og har erfaring med hvordan det er å være minoritetselev. Mitt ønske var å skrive en oppgave som kunne belyse flerkulturelle utfordringer i den norske skolen. Hensikten var å kunne bidra til en bredere forståelse av minoritetslevers møte med den norske skolen og hvordan skolen kan møte disse utfordringene.

Jeg var ikke klar over hvor omfattende arbeidet med masteroppgaven ville bli. Det har vært en lang prosess med både opp- og nedturer. Jeg har lært mye i løpet av skriveprosessen og arbeidet med masteroppgaven. Nå har jeg skrevet en masteroppgave jeg er stolt av. Det har inspirert meg til å sette flere mål for fremtiden.

Først vil jeg takke veilederen min Kamil Øzerk, som med sin entusiasme og positive innstilling stadig motiverte meg til å gjøre oppgaven bedre. Takk for konstruktiv veiledning og tilbakemelding. Og takk for muligheten til å bruke datamaterialet ditt til masteroppgaven.

Jeg vil takke min forlovede Kim. Takk for at du holdt ut med meg når det ble vanskelig og for at du aldri lot meg gi opp. Takk for at du alltid motiverte meg til å stå på. Det har styrket meg gjennom hele prosessen.

Til slutt ønsker jeg å takke foreldrene mine som alltid har vært mine store inspirasjonskilder. De har inspirert meg til å forstå at man kan oppnå alt dersom man virkelig vil. Takk for interessante faglige diskusjoner og innspill. Takk for alt dere har gjort for meg, som har gjort meg til den personen jeg er i dag. Derfor ønsker jeg å dedikere denne masteroppgaven til dere.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	Valg av tema og avgrensing	1
1.2	Utvalg	1
1.3	Sentrale spørsmål.....	2
1.4	Metode og kildebruk.....	3
1.5	Oppgavens oppbygning	3
2	TOSPRÅKLIGHET	5
2.1	Ulike varianter av tospråklig utvikling.....	6
2.1.1	Additiv og subtraktiv tospråklig.....	6
2.1.2	Dual- isfjell- modellen	7
2.1.3	Solid- byggverk- metaforen	8
2.1.4	Sveitserostmetaforen	9
3	MINORITETSELEVER OG LESING	11
3.1	Lesing	11
3.2	Leseforståelse	12
3.3	Forskning på minoriteter og lesing.....	13
3.4	Kartlegging og testing	15
4	NASJONALE PRØVER I LESING	18
4.1	Eksempeloppgaver.....	19
4.2	Hvilke krav stilles til elevene på 8.trinn?	21
5	METODE	23
5.1	Kildekritikk.....	24
5.2	Utfordringer i kvantitativ forskning	25
5.2.1	Reliabilitet	25
5.2.2	Validitet	26
5.2.3	Sammenlignbarhet.....	27
5.2.4	Representativitet.....	27
6	DATAMATERIALE.....	30
6.1	Elever med morsmål med latinske alfabet.....	33
6.1.1	Albansk.....	33
6.1.2	Bosnisk	35

6.1.3	Polsk	36
6.1.4	Somali.....	38
6.1.5	Tyrkisk	40
6.1.6	Vietnamesisk	41
6.2	Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	43
6.2.1	Arabisk	43
6.2.2	Dari.....	45
6.2.3	Farsi.....	47
6.2.4	Kurdisk (Sōrānī).....	49
6.2.5	Urdu.....	50
6.3	Språkstatistikk	52
7	RESULTATER	56
7.1	“Landskapsmaleren Claude Monet”	57
7.2	“Ungdom i arbeidslivet”	60
7.3	“Deportert midt i frokosten”	63
7.4	“Rødliste”	66
7.5	“Redd Barna”	69
7.6	“Rett i neven”	72
7.7	“Tilbake til skolebenken”	75
8	DRØFTING AV RESULTATER	78
8.1	Elever med norsk som morsmål	78
8.2	Elever med morsmål med latinske alfabet.....	79
8.2.1	Kan resultatene knyttes til elevenes språklige bakgrunn?.....	81
8.3	Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	83
8.3.1	Kan resultatene knyttes til elevenes språklige bakgrunn?.....	84
8.4	Mulige medvirkende faktorer	87
9	TRE SENTRALE SPØRSMÅL.....	89
9.1	Hva kjennetegner de ulike tekstene?	89
9.1.1	Multimodale tekster.....	90
9.1.2	Illustrasjonsformer	91
9.1.3	Digitale lesemedier.....	93
9.2	Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?.....	94

9.2.1	Forskning på lesestrategier	95
9.2.2	Sammenheng mellom tekst og strategibruk	96
9.3	Hvordan må lærere jobbe med elevene?.....	98
9.3.1	NEIS - modellen.....	99
9.3.2	Videreutvikling av ordforråd.....	102
9.3.3	Andre læringsverktøy i undervisningen	102
10	SAMMENFATNING OG KONKLUSJON.....	105
	Litteraturliste	107
	Litteraturliste - nettkilder	111

1 INNLEDNING

1.1 Valg av tema og avgrensning

Jeg har først og fremst valgt å skrive om minoriteter og lesing fordi det er et veldig aktuelt tema, som tar utgangspunkt i en viktig del av skolegangen. Flerkulturell pedagogikk er et veldig bredt område, som stadig er under utvikling. Temaet er omfattende og det finnes ulike områder man kan fokusere på. Jeg ønsker å gå mer i dybden på hvordan ulike grupper minoritets elever leser. Jeg har derfor valgt å fokusere på nasjonale prøver i lesing og ønsker å finne ut av hvordan minoritets elever presterer i leseprøven. Ved å fokusere på to hovedgrupper av minoritets elever, vil jeg gjennom kontrastiv analyse kunne drøfte elevenes resultater. I dagens flerkulturelle skole vil det være en forutsetning å gjøre seg kjent med minoritets elevers leseferdigheter. Problemstillingen og datamaterialet, vil kunne bidra til å kartlegge og øke bevisstheten rundt minoritets elevers leseprosess. Det er viktig å skape bevissthet rundt minoritets elever og lesing, fordi det er en del av hverdagen i den norske skolen. Med tanke på hverdagen i den norske skolen kan det være aktuelt å se nærmere på hvilke krav som stilles i lys av Kunnskapsløftet og hvordan minoritets elevene kan møte disse kravene. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i minoritets elevenes ulike språk for å kunne se nærmere på forholdet mellom deres språklige bakgrunn og nasjonale prøver i norsk lesing.

1.2 Utvalg

Jeg har fokusert på to hovedgrupper av minoriteter, som er *elever med morsmål med latinske alfabet (N=29)* og *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet (N=43)*. De to gruppene skal være med i en kontrastiv analyse, der jeg sammenligner språkernes oppbygning og resultater fra nasjonale prøver med *elever med norsk som morsmål (24)*. *Elever med morsmål med latinske alfabet* omfatter språkene albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. *Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* omfatter arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Grunnen til at jeg har valgt akkurat disse språkene er fordi de skal analyseres i kontrast til det norske språket. De utgjør også en betydelig andel av dagens minoritets elever i skolen. Fokuset vil være på møtet mellom minoritets elevene og det norske undervisningsspråket i skolen. Det kan være problematisk å tro at minoritets elever generelt

har de samme utfordringene i møte med norsk språket, og det kan være flere grunner til dette. Jeg har valgt å fokusere på disse språkene fordi det tillater meg å gå i dybden for å se både likheter og ulikheter i språkene når det gjelder opprinnelse, alfabet og skriftsystem, setningsoppbygging, substantiver, pronomen og bøyningsendelser. Målet med oppgaven er å se om det er forskjeller mellom minoritets elever på 8. trinn i nasjonale prøver i lesing. Og om resultatene kan knyttes til elevenes språklige bakgrunn.

1.3 Sentrale spørsmål

Målet med oppgaven er å se nærmere på hvordan elevene presterer på prøven og forsøke å relatere dette til elevenes språklige bakgrunn. Kan resultatene knyttes til elevenes morsmål? For å kunne besvare oppgavens problemstilling har jeg valgt å ta med tre sentrale spørsmål:

1) *Hva kjennetegner de ulike tekstene?*

Her vil det være aktuelt å se på hvilken utforming tekstene har, gjennom lengde, format og eventuelt bruk av illustrasjonsformer.

2) *Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?*

Her vil det være aktuelt å se om det er forskjeller mellom de tre gruppene av elever når det gjelder innholdsforståelse, tolkning og refleksjon.

3) *Hvordan må lærere jobbe med elevene?*

Her vil fokuset være rettet mot hva lærere kan gjøre for å styrke elevenes evne til å innholdsfortolke slike tekster i lys av Kunnskapsløftet.

Studieretningen til denne masteren er pedagogisk – psykologisk – rådgivning, og er rettet mot PP- tjenesten. Det hender ofte at minoritets elever blir henvist til PPT for språkvansker og lærevansker. Et aktuelt spørsmål i oppgaven er hvordan minoritets elever kartlegges og testes, før det dannes hypotese om hvilken problematikk man står ovenfor. Jeg har valgt å ta med en

liten del som tar for seg ulike utfordringer man kan møte under en kartleggingsprosess av minoritets elever. Det er viktig å presisere at oppgaven ikke vil basere seg på PP- tjenestens rolle, men heller bære preg av et overordnet perspektiv der aktuelle tiltak som iverksettes for minoritets elever blir diskutert.

1.4 Metode og kildebruk

Datamaterialet er hentet fra Kamil Øzerk prosjekt (2011). Jeg anser datamaterialet som en del av et større materiale, der jeg valgte ut det som var relevant for min oppgave. Jeg har valgt avgrensning med hensyn til datamaterialet og tiden jeg hadde til disposisjon. Den teoretiske delen baserer seg på førstehånds – primærkilder og andrehånds – sekundærkilder. Denne masteroppgaven vil bruke primærkilder så langt det er mulig. Sekundærkilder vil brukes som et supplement til primærkildene.

1.5 Oppgavens oppbygning

Kapittel 2 tar for seg ulike varianter av tospråklig utvikling. Her presenterer jeg additiv tospråklighet, subtraktiv tospråklighet, dual- isfjell- modellen, solid- byggverk- metaforen og sveitserost- metaforen.

Kapittel 3 tar for seg minoritets elever og lesing. Her tar jeg for meg lesing og leseforståelse, og dette gjør jeg ved bruk av ”The Simple View of Reading”. Videre presenterer jeg Lervåg og Melby- Lervågs metaanalyse og en artikkel fra Øzerk for å belyse aktuell forskning på minoriteter og lesing. Jeg har også tatt med kartlegging og testing av minoritets elever.

Kapittel 4 tar for seg nasjonale prøver i lesing. Her går jeg nærmere inn på hva nasjonale prøver er og hvordan de utføres. Jeg har tatt med eksempeloppgaver som er hentet fra Utdanningsdirektoratet. Videre har jeg tatt med et utdrag fra Kunnskapsløftet som viser kompetansemål etter 7. trinn. Dette har jeg gjort for å belyse hvilke krav som stilles til elevene på 8. trinn.

Kapittel 5 tar for seg metode. Her tar jeg først opp kildekritikk, der fokuset er å avgjøre kildenes troverdighet. Deretter presenterer jeg utfordringer i kvantitativ forskning: reliabilitet, validitet, sammenlignbarhet og representativitet. Dette knytter jeg opp mot prosjektet.

Kapittel 6 tar for seg datamaterialet. Datamaterialet består av to minoritetsgrupper: *elever med morsmål med latinske alfabet* og *elever med morsmål med ikke latinske alfabet*. Den første minoritetsgruppen består av albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. Den andre minoritetsgruppen består av arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Kapitlet innledes med det norske språket, fordi språkene i de to minoritetsgruppene skal være en del av kontrastiv analyse. Jeg har valgt å fokusere på opprinnelse, alfabet og skriftsystem, setningsoppbygging, substantiver, pronomer og bøyningsendelser.

Kapittel 7 tar for seg resultater av nasjonale prøver i lesing for 8. trinn. Her går jeg systematisk gjennom prøven bestående av syv oppgaver. Kapitlet er bygd opp slik at jeg først presenterer oppgaven, videre presenterer jeg først *elevene med norsk som morsmål*, deretter *elevene med morsmål med latinske alfabet* og *elevene med morsmål med ikke latinske alfabet*. Jeg har brukt frekvenstabeller som vil illustrere antall elever og antall riktige svar.

Kapittel 8 tar utgangspunkt i kapittel 7 og bruker resultatene som utgangspunkt for drøfting. Her sammenligner jeg først resultatene i en prosenttabell, deretter analyserer jeg resultatene til *elever med norsk som morsmål*, *elever med morsmål med latinske alfabet* og *elever med ikke-latinske alfabet* med hverandre. Videre i kapitlet drøfter jeg om resultatene kan knyttes til elevenes morsmål, og hvilke eventuelle utfordringer man kan møte.

Kapittel 9 tar for seg tre sentrale spørsmål: *Hva kjennetegner de ulike tekstene?* Her ser jeg nærmere på hvilken utforming tekstene har, gjennom lengde, format og eventuelt bruk av illustrasjonsformer. *Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?* Her ser jeg om det er forskjeller mellom de tre gruppene av elever når det gjelder innholdsforståelse, tolkning og refleksjon. *Hvordan må lærere jobbe med elevene?* Her vil fokuset være rettet mot hva lærere kan gjøre for å styrke elevenes evne til å innholdsfortolke slike tekster i lys av Kunnskapsløftet.

2 TOSPRÅKLIGHET

Tospråklighet er et kjent fenomen i dagens flerkulturelle samfunn. Det kan være flere grunner til at mennesker innvandrer til Norge. I språklig sammenheng er det vanlig å skille mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige. Den majoritetsspråklige gruppen tar for seg etnisk norske mennesker med norsk som morsmål. Den minoritetsspråklige gruppen tar for seg mennesker som er tospråklige fra familier i mindretall, og som har en annen morsmålsspråklig bakgrunn enn den gruppen som utgjør majoriteten i det aktuelle samfunnet (Øzerk 1992:7). På skolen kan elever velge hvilke fremmedspråklige fag de ønsker å ha, enten det er tysk, engelsk, fransk eller spansk. Dette gjelder ofte i hovedsak majoritetselever som har norsk som morsmål og som alltid har gått på norsk skole. Situasjonen blir en helt annen for elever med innvandringsbakgrunn. Minoritetsspråklige elever har ikke muligheten til å velge sitt andre språk. Dette er allerede bestemt fordi det er samfunnsspråket og det språket de offentlige institusjonene bygger på. Utenfor skolen kan minoritetselever ha muligheten til å lære og samtidig praktisere sitt andre språk, i sosiale sammenhenger utenfor hjemmet. Dette stiller krav til sosial aksept, et inkluderende sosialt miljø og personlig involvering. Det blir med andre ord snakk om integrering i det norske språk og samfunn (Øzerk 1992:10).

Det kan være problematisk å tro at minoritetselever generelt har de samme utfordringene i møte med norsk språket, og det kan være flere grunner til dette. På gruppenivå kan man oppfatte flere av de samme problemene knyttet til det å lære et andrespråk, men på individnivå kan forskjellene være så store at det ikke lar seg sammenligne. Dette kan være fordi minoritetselevne har røtter fra ulike land, i ulike deler av verden. Det finnes flere undergrupper av minoritetstospråklige: minoritetstospråklige med urbefolkningsbakgrunn, minoritetstospråklige med eller uten innvandrerbakgrunn og tospråklige fra tospråklige familier (Øzerk 2006:117). Spørsmålet videre kan derfor være hvilken av disse kategoriene eleven faller i og hvor lenge eleven har hatt norsk som andrespråk. For å illustrere dette vil det være hensiktsmessig å se på forholdet mellom elevens første og andrespråk.

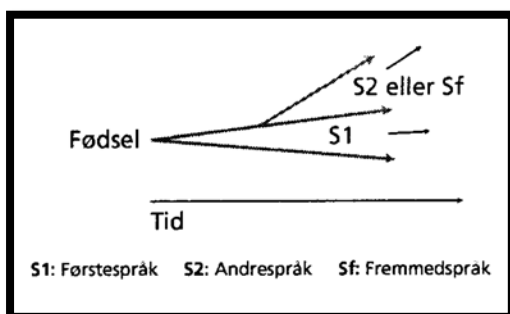
2.1 Ulike varianter av tospråklig utvikling

Det finnes modeller som kan gi et bedre bilde av forholdet mellom førstespråk og andrespråk. Førstespråket er morsmålet og andrespråket er samfunnets språk, i dette tilfellet norsk. Et konkret eksempel kan være gruppering av tospråklighet, der man skiller mellom additiv tospråklighet og subtraktiv tospråklighet.

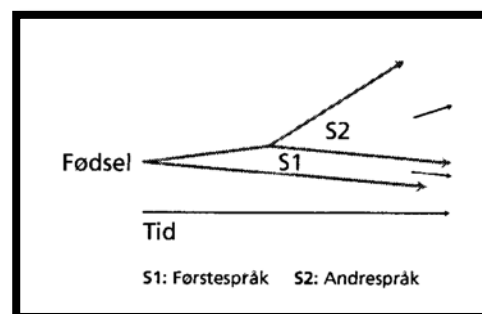
2.1.1 Additiv og subtraktiv tospråklighet

Additiv tospråklig utvikling forutsetter en kontekst der andrespråksinnlæringen ikke skjer på bekostning av utviklingen av språklige ferdigheter i førstespråket. Det kan videre forklares som en læringsprosess der minoritets eleven legger andrespråket til sitt førstespråk. Denne varianten kalles additiv tospråklighet, fordi den tillater språkene til å legges sammen til en parallell utvikling. Additiv tospråklighet kan betegnes som en ønskelig utvikling, der minoritets eleven får muligheten til å opprettholde sitt førstespråk, samtidig som han/ hun lærer eller styrker ferdigheter i andrespråket norsk (Øzerk 2006:132).

Subtraktiv tospråklig utvikling kan forklares som det motsatte av additiv tospråklig utvikling. Isteden for at man tar vare på og videreutvikler førstespråket mens andrespråket adderes til, blir støtten og den positive holdningen til førstespråket redusert. Dersom denne utviklingen blir langvarig hos minoritets eleven, kan han/hun ende opp med språkskifte og enspråklighet i andrespråket. Subtraktiv tospråklig utvikling bør unngås, da minoritets eleven risikerer å styrke sine språkkunnskaper på andrespråket, på bekostning av førstespråket (Øzerk 2006:134).



Figur 1: Additiv tospråklighet (Øzerk 2006:132)



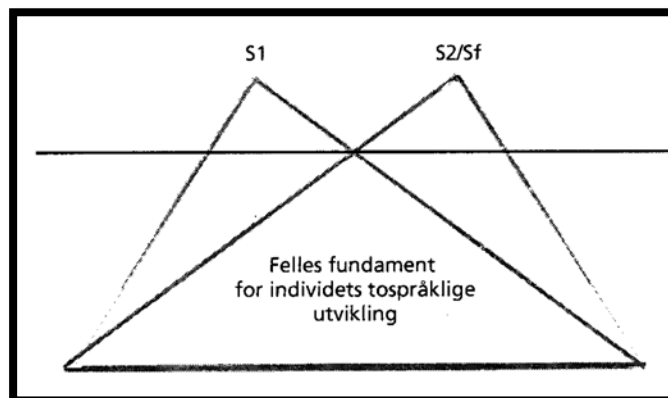
Figur 2: Subtraktiv tospråklighet (Øzerk 2006:134)

Forholdet mellom førstespråket og andrespråket kan betegnes som et gjensidig påvirkningsforhold. Det har tidligere vært diskutert i litteraturen om det er en gode eller byrde å være tospråklig. Vygotsky hadde en spesiell oppfatning av forholdet mellom første og andrespråk. Han mente at første og andrespråkets utvikling hadde en rekke felles trekk. Han mente videre at individets førstespråk og andrespråk gjensidig bidro til hverandres utvikling. Denne hypotesen blir kalt gjensidig- avhengighets- hypotesen. I lys av gjensidighetshypotesen vil man kunne hevde at minoritetslevers velutviklede kunnskaper om sitt eget språk spiller en viktig rolle for tilegnelsen av et fremmed språk (Øzerk 2006:144).

Hvilken rolle har førstespråket for innlæringen av andrespråket?

2.1.2 Dual- isfjell- modellen

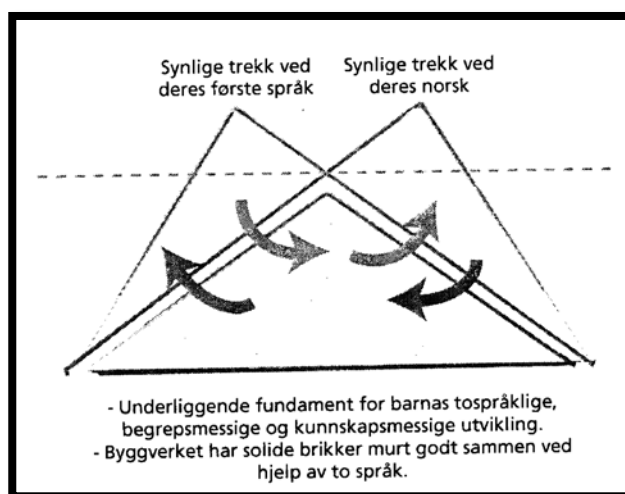
Vygotsky argumenterer for gjensidig- avhengighets- hypotesen, at tospråklige språkferdigheter i førstespråk (S1) og andrespråk (S2) er gjensidig avhengige av hverandre. Et viktig moment i denne hypotesen er at erfaringer i minoritetslevers første eller andrespråk, er med på å styrke grunnlaget for utviklingen av det andre språket. Vygotskys tankegang føres videre av Cummins og McNeely, som hevder at det finnes en underliggende kognitiv og akademisk språkferdighet som er felles på tvers av språkene. Denne underliggende ferdigheten gjør det mulig å overføre kognitive og akademiske, i tillegg til lese – og skriverelaterte ferdigheter, fra det ene til det andre språket. Cummins og McNeely ble inspirert av Vygotskys tenkning og skapte en modell som kalles dual- isfjell- modellen. Denne modellen illustrerer at minoritetslevers språklige utvikling, både første og andrespråk, bygger på samme fundament. På overflaten er språkene forskjellige og det er fordi språkene utvikler seg til to ulike kommunikasjonsredskaper. Under overflaten har språkene et felles fundament (Øzerk 2006:145). Et eksempel kan være at minoritetsleven har farsi som morsmål og lærer norsk som andrespråk. I lys av dual- isfjell- modellen vil han/hun kunne bruke språkgrunnlaget i farsi, som et verktøy til å tilegne seg norsk. En slik tankegang bygger på prinsippet om overføring av språkkunnskaper fra et språk til et annet.



Figur 3: Dual- isfjell- modellen (Øzerk 2006:146)

2.1.3 Solid- byggverk- metaforen

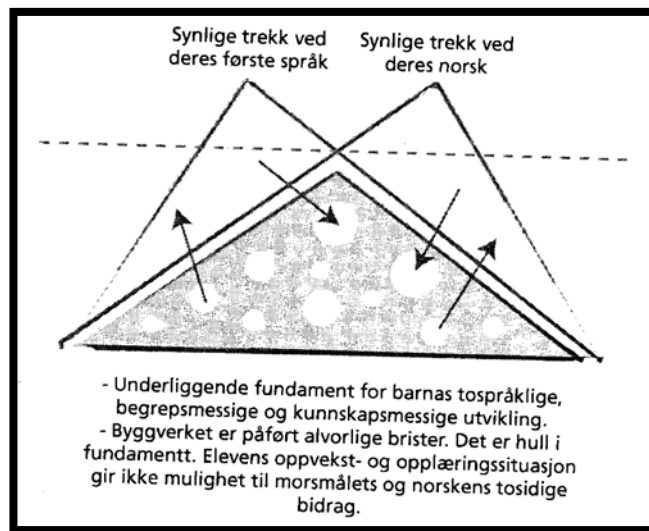
Det kan være utfordrende for språklige minoriteter å få den opplæringen de trenger. Grunnen til det kan være at Kunnskapsløftet ikke er så klar i sin tilnærming til opplæringen av språklige minoriteter. Det finnes imidlertid to sider av saken. På den ene siden finner man solid- byggverk- metaforen, som er et byggverk med solide brikker murt godt sammen ved hjelp av to språk. I lys av solid- byggverk- metaforen kan en forståelig og systematisk opplæring i skolefag være viktig. Da får minoritets eleven læringsutbytte, utvikler fagrelaterte språklige ferdigheter og styrker funksjonell tospråklighet. Solid- byggverk- metaforen gir minoritets elevene muligheten til kontinuerlig å dra nytte av både morsmålet og norsk, i en positiv gjensidighet (Øzerk 2006:152).



Figur 4: Solid- byggverk- metaforen (Øzerk 2006:152)

2.1.4 Sveitserostmetaforen

På en annen side finner man sveitserostmetaforen, som viser fundamentet med alvorlige brister på byggverket. Det er hull i språkfundamentet i form av språklige ferdigheter. Dersom minoritets eleven ikke får muligheten til å oppleve de positive betingelsene i språket, kan en slik oppvekst- og skolesituasjon innebære en risiko for at det oppstår flere hull i det felles språkfundamentet. Det kan være avgjørende for minoritets eleven å ha positive språklige erfaringer på begge språk, som kan styrke kunnskap og identitetsfølelse (Øzerk 2006:153).



Figur 5: Sveitserostmetaforen (Øzerk 2006:153)

De ulike variantene av tospråklig utvikling viser utviklinger som kan betegnes som språklig styrkende og svekkende. Elevene i utvalget har to språk i form av morsmål og norsk. *Elevene med morsmål med latinske alfabet* har morsmålene albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. *Elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* har morsmålene arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Gjennom datamaterialet kjenner vi minoritets elevenes språklige bakgrunn, men vi vet ikke om de har additiv eller subtraktiv tospråklighet. De ulike variantene av tospråklig utvikling kan gjenspeile minoritets elevenes ulike språklige utgangspunkt. Figurene kan representere hvordan forholdet mellom minoritets elevenes første og andrespråk kan påvirke videreutviklingen av begge språkene.

Språk er et kommunikasjonsmiddel og i skolesammenheng forventes det at alle elever skal forstå og kunne anvende det norske språket. For at minoritets elevene skal kunne anvende det

norske språket, vil det være en forutsetning at de både har muntlige og skriftlige norskspråklige ferdigheter. Fordi datamaterialet ikke gir oss bakgrunnsinformasjon av elevene, vil oppgaven videre ta utgangspunkt i det som forventes av minoritets elevene både faglig og språklig. Det kan oppstå ubalanse mellom graden av muntlige og skriftlige norskspråklige ferdigheter blant minoritets elevene. Grunnen kan være fordi de kan ha bedre muntlige norskspråklige ferdigheter enn skriftlige norskspråklige ferdigheter. Skriftlige norskspråklige ferdighetene gjenspeiler elevens evne til å lese, uthente informasjon og konstruere mening fra det han/hun leser.

3 MINORITETSELEVER OG LESING

I dagens samfunn stilles det krav til lesing, og det kan by på utfordringer for minoritetselever. Lesing er en avgjørende ferdighet, som tillater mennesker å kunne lese og forstå budskap i skrevet form. I Kunnskapsløftet er det å kunne lese definert som en av de fem grunnleggende ferdighetene. Det forventes at elever for hvert klassetrinn skal kunne lese på høyere nivå. Det betyr med andre ord at skolesystemet og kunnskapssamfunnet forventer at elevene leser alderstilpassete tekster, både skjønnlitterære tekster og fagtekster, og at de forstår innholdet, lærer fra dem og trives med seg selv og på skolen (Øzerk 2011:92).

Hva innebærer lesing og hvilke utfordringer kan minoritetselevne møte?

3.1 Lesing

Lesing kan beskrives som en meningssøkende aktivitet som forutsetter ferdigheter knyttet til to hovedområder: avkoding og forståelse. Lesing innebærer at leseren klarer å knytte tre komponenter sammen i form av sin bakgrunnskunnskap, ideene i en tekst og forfatterens hensikt med teksten. Videre innebærer lesing en søken etter mening og meningskonstruksjon. Forståelse skaper grunnlaget for meningskonstruksjon, læring og utvikling. Dette kan sees i lys av modellen «The Simple View of Reading», der man kan sette opp en formel for lesing:

$$\text{Lesing} = \text{avkoding} * \text{forståelse}$$

Derfor kan det være viktig å merke seg at for at man skal kunne oppfylle kriteriet for lesing, må leseren både kunne avkode og forstå teksten. Leseferdighet er en kompleks ferdighet, som består av mange delferdigheter og prosesser, som aktiveres under leseaktiviteten. Læreplanens kompetansemål, lærebøkens tekstmessige innhold og innholdet i nasjonale prøver i lesing kan forutsette at elevene utvikler solide avkodingsferdigheter og leseferdigheter i en vid forstand (Øzerk 2011:92-93).

Det finnes flere viktige komponenter som kan være avgjørende for leseprosessen. Omkoding og avkoding henger nært hverandre og er viktige elementer i avkodingsferdigheter. Videre

henger disse ferdighetene sammen med alfabetkunnskap. Ferdighetene går ut på at minoritetslevene kan bokstavene i alfabetet, og at de vet at bokstavene har navn og fonem. Et konkret eksempel på dette kan være bokstaven A (grafem), har navnet A og fonemet A. Men det er ikke alle bokstaver som har samme navn og fonem. Derfor er det viktig at minoritetslevene bevisstgjøres om fonemene. Et nøkkelord kan være lydering. Under lydering kan bokstavkombinasjoner som representerer en annen lyd (fonem) være en utfordring. Konkrete eksempler på dette kan være sammensetningene: *sj*, *skj*, *kj*. Det er viktig å lære minoritetslevene lydering, da det vil hjelpe dem til å avkode ord riktig og deretter kunne forstå dem lettere. Noen komponenter i lesing kan være ordgjenkjennelse, forventinger til tekst, bakgrunnskunnskaper og generelle språklige ferdigheter, som kan karakterisere viktige ferdighetsområder som kan gjøre en person til en leser (Øzerk 2011:95).

3.2 Leseforståelse

Leseforståelse kan deles inn i tre komponenter: leser som skal forstå, teksten som skal bli forstått og aktiviteten der forståelse er et viktig ledd. Inndelingen viser at lesing foregår i en sosiokulturell kontekst, der den både former og blir formet av leseren. Det finnes mange ulike type tekster og valget av disse kan være avhengig av hvilken kontekst og person det er snakk om (Sweet og Snow 2003:1-2). Ved å være bevisst på hvordan leserens formål og utførelse er formet av opplæring, og hvordan konsekvenser over kort sikt er påvirket av opplæring, kan det være nødvendig å forsøke å forbedre opplæringen. Sweet og Snow (2003) bruker en rapport fra ” The RAND Reading Study Group (RRSG), som tar for seg leseforståelsens kompleksitet. Rapporten viser at leseforståelse foregår i en sosiokulturell kontekst hvor leseforståelse betegnes som en simultan prosess mellom uthenting og konstruksjon av mening, gjennom interaksjon med det skriftlige språket (Sweet og Snow 2003:9-10).

I skolesammenheng kan det være viktig å legge de pedagogiske forholdene til rette for at flest mulig elever kan bli gode innholdslesere, som er et viktig mål for grunnopplæringen. En god innholdsleser kan betegnes som en som forstår innholdet i fagtekster og som danner seg mening. For å kunne forstå innholdet forutsetter det at elevene er i stand til å lese en tekst med en viss hastighet, som får konsekvenser for meningsdanning. Elevene er avhengig av flyt i

lesingen (leseflyt), som gjør det mulig å lese og forstå teksten. Målet er å gjøre alle elevene til raske og sikre lesere (Øzerk 2010:57).

I lys av modellen The Simple View of Reading, der man får formelen $L = \text{avkodning} * \text{forståelse}$, vil man kunne hevde at lesing består av to sider. Den ene siden omfatter den tekniske siden ved lesing og den andre siden omfatter forståelses siden ved lesing. Til sammen utgjør begge sidene den omfattende prosessen som kalles lesing. Leseforståelse kan forklares som produktet av avkodning og språkforståelse. Modellen forsterker hensikten bak lesing, som er å forstå hva man leser. Dersom man ser tospråklighet i lys av lesing, vil man kunne oppdage at det kan forekomme forskjeller blant elever. Det er ikke slik at alle minoritetselever leser eller avkoder på samme måte. Men studier har vist at når det gjelder leseforståelse gjør tospråklige elever det svakere enn enspråklige, selv om det kan finnes klare avvik. Når elevene skal lære å lese på norsk, er fokuset rettet mot ordavkodning, som den viktigste komponenten fordi mye av lesingen dreier seg om å forstå hvilke lyder (fonemer) som representerer bokstavkonstellasjonene (grafemer), og videre evnen til å automatisere dem i mellom. Dette er en kompleks prosess og den kan ha flere faser. Når ordavkodningen er automatisert, vil det isteden være språkforståelsen som blir den viktigste komponenten i leseforståelsen. Dersom man ser minoritetselever i kontrast til majoritetselever vil man kunne få et bedre bilde av de forskjellene som kan forekomme. Fra et kontrastivt perspektiv vil tospråklige elever med gode tospråklige avkodingsferdigheter i mindre grad skille seg fra enspråklige elever, enn tospråklige elever med svake tospråklige avkodingsferdigheter (Lervåg og Melby – Lervåg 2009:266).

3.3 Forskning på minoriteter og lesing

Lervåg og Melby – Lervåg presenterer en interessant metaanalyse der de undersøker hvor store forskjeller det er mellom en - og tospråklige når det gjelder muntlige språkferdigheter, ordavkodningsferdigheter og leseforståelse. De skiller mellom kategoriene europeisk førstespråk og ikke – europeisk førstespråk (Lervåg og Melby – Lervåg 2009:266).

Metaanalysen ga bemerkningsverdige funn når det gjaldt forskjeller i språk og leseferdigheter mellom en - og tospråklige. De tospråklige hadde moderat svakere leseforståelsesferdigheter enn de enspråklige, men avkodingsferdighetene til de tospråklige var like gode som de

enspråklige. Et interessant funn viste at de yngre tospråklige barna hadde noe bedre avkodingsferdigheter enn de yngre enspråklige barna, som hadde norsk som morsmål. Funnene kan motbevise de tidligere oppfattelsene av at det å ha to språk skaper forvirring og heller illustrere at tospråklighet skaper større bevissthet rundt språkene. Funnene viste videre at de tospråklige barna lærte seg å lese teknisk noe hurtigere enn de enspråklige barna. En forklaring på dette kan være at tospråklige er, som en følge av å lære to språk, noe bedre anlagt for å kunne lære et nytt språk. Grunnen kan være at tospråklige får en bedre oversikt over språkets oppbygning, som kan kalles metalingvistiske ferdigheter.

På bakgrunn av funnene er det viktig å understreke forskjeller både på individ og gruppenivå. Det kan være problematisk å bruke funnene som en universell regel, da de generelle effektstørrelsene er svært små (Lervåg og Melby – Lervåg 2009:276-277). Derfor kan det være viktig å være bevisst på både avkoding og forståelse i lys av The Simple View of Reading. Selv om det er små forskjeller mellom en – og tospråklige på den tekniske siden av lesing, kan det være tydelige forskjeller i forhold til å forstå det man leser. Om man har en svekket leseforståelse vil man kunne stille svakt i kunnskapstilegnelsen i dagens skole og samfunn, som stadig blir mer tekstbaserte. Muntlige språkferdigheter spiller også en vesentlig rolle for leseprosessen. Studien påpekte forskjeller i muntlige språkferdigheter i norsk hos en – og tospråklige. Den viste at de tospråklige barna som hadde svake muntlige språkferdigheter på andrespråket, også hadde svak leseforståelse (Lervåg og Melby – Lervåg 2009:277).

Øzerk skriver i artikkelen (2009) «Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen», om metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen. Artikkelen tar for seg minoritets elever i den norske skolen, hvilke resultater elevene fikk på prøver og hvilke pedagogiske ideer som kan tas i bruk for å kunne sørge for at alle elevene forstår og kan gjøre seg forstått. Fokuset rettes på hvilke krav som stilles på skolen og i hvilken grad elevene kan møte disse kravene (Øzerk 2009:294). Kravene som stilles går ut på å kunne lese og forstå akademiske tekster. Det kommer frem i artikkelen at det har vært flere tiltak som har blitt iverksatt og at disse prosessene skulle bidra til å øke minoritets elevens læringsutbytte i den norske skolen. I perioden 1996-2001 skapte resultater fra testene TIMMS (The Third International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) og PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) et prestasjonsgap mellom minoritets elever og majoritets elever. I etterkant av undersøkelsen fant Øzerk ut at minoritets elever, som en gruppe, hadde lavere læringsutbytte enn majoritets elevene. Det

interessante er at det var polare tendenser mellom minoritetslevene og læringsutbytte av opplæringen. Undersøkelsen viser individuelle forskjeller mellom elever i samme gruppe og at avstanden mellom de som fikk gode og svake resultater var stor. Tallene viste at omtrent 45 % av minoritetslevene fikk gode resultater, mens 55 % hadde meget svakt læringsutbytte av opplæringen i natur – og miljøfag og samfunnsfag på norsk (Øzerk 2009:295).

Hva innebærer resultatene og hvilken betydning kan det ha for minoritetslevene?

En forutsetning for å kunne lykkes i den norske skolen, er å kunne forstå og bruke det norske språket. Det aktuelt å trekke inn at en av de viktigste faktorene i minoritetslevenes språklige utvikling, utvikling av leseferdigheter og innholdsforståelse av fagtekster, er minoritetslevenes ordforråd (Øzerk 2009:299). Undervisningen foregår på norsk og fagbøkene er skrevet på norsk. Dersom eleven har tilstrekkelig norskkunnskaper, som fyller det ene kriteriet i The Simple View of Reading, så må han/ hun også kunne forstå det som leses. Spørsmålet blir derfor hvor langt minoritetsleven kommer med avkoding, dersom han/hun ikke forstår teksten. Avkoding og leseforståelse er gjensidig avhengig av hverandre.

Et annet spørsmål kan være hva man skal gjøre dersom en tospråklig elev med gode norskspråklige evner ikke forstår det han/ hun leser. I lys av dual- isfjell- modellen vil man kunne tenke seg at eleven har det underliggende språklige fundamentet, og at eleven fyller kriteriene for å kunne lese på norsk. Hvis eleven ikke forstår den skrevne teksten, så vil eleven heller ikke få med seg budskapet i teksten. I kartleggingsprøver og tester kan et slikt utgangspunkt føre til svake resultater og en hypotese i den sammenheng kan være at eleven ikke kan lese eller har lærevansker. Dersom man ikke kan identifisere problemet kan det skape feiloppfatning. En fremgangsmåte kan være å inkludere relevante verktøy for å kartlegge og videre kunne øke elevens lesekompetanse.

3.4 Kartlegging og testing

Det finnes ulike verktøy for å kunne kartlegge tospråklige elevers leseferdigheter. Det kan for eksempel være TOSP (tospråklig test) der man måler vokabular og språkforståelse. Testen kan være et godt kartleggingsverktøy for å kunne stadfeste elevens nivå og kunnskaper i norsk. PP- tjenesten bruker ofte WISC-IV for å teste elevens kognitive evner og fungering. Testen viser elevens sterke og svake sider, og skårene fra testen utgjør et resultat som sees i

lys av normen for det som forventes med hensyn til alder og fungering. Det er imidlertid noe uenighet om bruken av testen på minoritets elever. Grunnen til dette kan være at normgrunnlaget til testen baserer seg på majoritetsbefolkningen, og at det derfor kan stilles spørsmål til om testens resultater er valide, når den samme normen brukes for minoritets elever. Testen måler kompetanse i norsk som morsmål, generelle kunnskaper og ferdigheter som majoritets elever, i motsetning til minoritets elever, har lært ved hjelp av sosialisering gjennom familie og skole (Pihl 2002).

En viktig forutsetning i en kartleggingsfase kan være elevens alder, morsmål og hvor lenge han/hun har vært i Norge. Det kan forekomme tydelige individuelle forskjeller blant elevene og dette gjelder også elever som har samme førstespråk. Derfor kan det være vesentlig å behandle slike saker uavhengig av hverandre. En artikkel fra Dagbladet viser diskusjonen knyttet til det å bruke intelligestester på minoritets elever. Minoritets elevene måles på lik linje som jevnaldrende majoritets elever, som skaper forventning til hva elevene skal kunne på gjeldene klassetrinn (Pihl 2002). Dersom man tester en minoritets elev som går i 8. klasse og oppdager at IQ – skåren blir betydelig lavere enn det som er forventet av alder, vil man kunne mistenke at minoritets eleven kan ha lærevansker, for eksempel i form av språkvansker. Ser man dette i lys av dual- isfjell- modellen, vil en slik situasjon innebære at minoritets elevens evner som faktisk befinner seg under overflaten, men som ikke kommer til syne på grunn av elevens manglende andrespråklige ferdigheter, være skult i testsituasjonen. Et spørsmål kan være om det er valide resultater man kommer frem til og om man kan konkludere med at minoritets eleven har en IQ skåre som en elev i 5. klasse. Spørsmålet blir om det dreier seg om lærevansker eller manglende andrespråklige ferdigheter. Uavhengig av svaret på spørsmålene, vil det være hensiktsmessig å bruke de riktige verktøyene for å kunne komme frem til hva minoritets eleven kan og hva ikke kan. Valg av verktøy kan spille en stor rolle for hvordan minoritets eleven tilpasser seg skolen og til hvilken grad han/hun tilfredsstillter kravene fra Kunnskapsløftet.

Dersom minoritets eleven har problemer i lesing og skårer lavt på tester som for eksempel LOGOS, kan det være aktuelt å se nærmere på hva som forårsaker problemene. LOGOS er en pc – basert diagnostisk test, som inneholder flere deltester. Her kan man blant annet teste elevens leseforståelse, begrepsforståelse og avkodingsferdigheter (Logometrica). Spørsmålet er om det snakk om manglende norskferdigheter eller om det er problemer på begge språk. Det kan være vesentlig å være klar over at det kan forekomme situasjoner der det ikke er

snakk om at minoritetseleven har svake språkferdigheter alene, men svake språklige - og forståelses ferdigheter på både første og andrespråk. Det blir derfor aktuelt å trekke inn leseforståelsesvansker som et relevant tema. Leseforståelsesvansker går ut på at elever viser tydelig svakhet i standardiserte tester som måler leseforståelse, men elevene kan skåre betydelig sterkere på tester som måler nøyaktighet under lesing (Hulme & Snowling 2009:90). Det finnes ulike tester som måler leseforståelse, men de stiller ulike krav til avkodning på ordnivå og kan derfor variere med hensyn til validitet. Det å kunne lese og forstå en tekst er en kompleks prosess og avhenger i stor grad av de prosessene som inngår i det å kunne forstå muntlig språk (Hulme & Snowling 2009:91).

Det kan oppstå et dilemma dersom minoritetseleven ikke får tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen, men samtidig ikke kvalifiserer for spesialundervisning. Tilpasset opplæring (TPO) er et sentralt og grunnleggende prinsipp i den norske grunnsopplæringen. Det kan betegnes som en lovfestet rettighet, som kan gi alle elever muligheten til få hjelp i skolesituasjonen (Øzerk 2011:18). Tanken bak TPO, som er hjemlet i Opplæringsloven § 1-3, er å sikre at opplæringsforholdene legges metodisk og er lagt til rette på en organisert måte som gjør det mulig å tilfredsstille utbytte av det ordinære opplæringstilbudet for alle elever. Loven gjelder selv om elevene ikke har særlige vansker, men ulike evner og forutsetninger. Poenget er at man skal kunne fremme læring hos alle elever, uten at deres vilkår for læring blir innsnevret. Tanken bak spesialundervisning, som er hjemlet i Opplæringsloven § 5-1, er å sikre at opplæringsforholdene legges metodisk og spesielt organisert til rette for enkelte elever fordi de i følge sakkyndig vurdering av PP- tjenesten ikke får eller kan få tilstrekkelig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet (Øzerk 2011:21).

Med utgangspunkt i teori om komponentene lesing og leseforståelse vil det være aktuelt å se nærmere på hvordan komponentene fungerer i praksis.

Hvilken rolle har nasjonale prøver og hva forventes av elevene på 8. trinn?

4 NASJONALE PRØVER I LESING

Utdanningsdirektoratet (heretter kalt Udir) definerer nasjonale prøver som landsdekkende prøver i grunnskolen, der formålet er å vurdere i hvilken grad skolen lykkes med å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og regning, og deler av faget engelsk. Resultatene av nasjonale prøver skal brukes av skoler og skoleeiere, som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen (Udir). Nasjonale prøver er med på å kvalitetssikre opplæringen i skolen. På bakgrunn av dette kan man kartlegge elevenes prestasjoner i de angitte fagene, og skape grunnlag for forbedring av læringsutbytte. Prøven er læreplanbasert, som betyr at den tar utgangspunkt i det som forventes av elever på gjeldende trinn. Retningslinjene i den læreplanbaserte prøven forteller oss derfor hva elevene skal beherske i følge det som forventes av det gjeldende trinnet. Nasjonale prøver i lesing måler til hvilken grad elevenes leseferdigheter er i samsvar med kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen. Nasjonale prøver er en prøve som måler lesing som en grunnleggende ferdighet i alle fag. Det skapes en norm for hva som forventes av elevene og hva som kan betegnes som avvik fra normen. Spørsmålet kan derfor bli i hvilken grad elevene tilfredsstillt kravene til normen. Tanken forsterker kravet om at minoritets elevene må ha tilstrekkelig norskspråklige kunnskaper for å kunne fungere i skolen. Lesing er en grunnleggende ferdighet, som innebærer at elevene kan tilegne seg informasjon, forstå og vurdere ulike type tekster innenfor skolefagene. Fagene stiller krav på lik linje når det gjelder lesing, men skiller seg fra hverandre fordi de er fagspesifikke med ulike framstillingsformer (Udir).

Denne oppgaven tar for seg nasjonale prøver i lesing, og fokuset er rettet mot minoritets elever og lesing. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres i 5, 8, og 9. trinn. Prøvene er i papirform og inneholder oppgaver om å finne informasjon i tekster, tolke og forstå tekster. I tillegg skal elevene reflektere over og vurdere teksters form og innhold. Nasjonale prøver i lesing blir ofte arrangert på høsten (Udir). Et viktig poeng i den sammenheng er at elevene som nettopp har startet i 8. trinn ikke bare har begynt på en ny skole, men de blir også møtt med krav om lesing på en helt annen vanskelighetsgrad enn det de er vant til fra barneskolen. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan være en utfordring, spesielt for minoritetsspråklige elever. Avhengig av hvor lenge de har vært i Norge og graden av norskspråklige kunnskaper, kan møtet med mer avanserte tekster være krevende. I tillegg opplever de nasjonale prøver, der de ikke kan få hjelp dersom de står fast. En oppgave kan bestå av flere deler og disse

komponentene kan være bygd opp på ulike måter. Det betyr at elevene ikke bare skal løse oppgavene i prøven, men også kunne se de som deler av en helhet gjennom sirkulær tenkning.

Opgavene i nasjonale prøver er konstruert slik at ulike oppgaver krever ulike lesemåter. Det betyr at noen ganger krever oppgaven at elevene finner svaret i teksten, mens andre ganger kreves det at elevene selv må tolke, reflektere og i noen tilfeller gi en begrunnelse for svaret.

Det finnes tre hovedaspekter ved lesing i nasjonale prøver og det er: 1) å finne informasjon i teksten, 2) å forstå og tolke teksten, og 3) reflektere over og vurdere innhold og form i teksten. Første punkt er å finne informasjon i teksten, som er direkte, tydelig og eksplisitt uttrykt i teksten. Andre punkt tar for seg to komponenter i lesing, å forstå og tolke teksten. Tolkning innebærer å binde sammen setninger, samle informasjon som står ulike steder i teksten og det å kunne lese mellom linjene. Det å kunne forstå en tekst innebærer at elevene får oversikt over innholdet og meningen i teksten. Tredje punkt er å reflektere over og vurdere innhold og form i teksten, som innebærer at elevene er selvstendige i forhold til teksten. Refleksjon kan være et vidt begrep og noe problematisk å definere konkret, men det kan dreie seg om erfaring og modning. Det er snakk om et spekter som strekker seg fra det å kunne kommentere innholdet i en tekst med utgangspunkt i egne meninger, til å se teksten som en helhet og bidra med begrunnelse for egne synspunkt og vurderinger på en adekvat måte. Å kunne identifisere formelle trekk ved teksten man leser, er en viktig del av prosessen til å bli en selvstendig og kritisk leser (Udir).

Nasjonale prøver i lesing varer i 90 minutter og skal gjennomføres selvstendig. Det tillates ikke samarbeid eller veiledning fra læreren. Prøven er individuell og skal derfor måle den enkelte elev (Udir). Nasjonale prøver er fordelaktig både på individ og gruppenivå, da man kan skaffe seg informasjon om elevenes og klassens grad av kunnskaper i lesing. Graden av veiledning og forberedelse i forkant av prøven, kan variere. Man ønsker ikke at elevene skal få en prøve som de ikke kan mestre innenfor det som er adekvat for trinnet. Selv om oppgavene varierer fra år til år, holdes det diskresjon om innholdet i nasjonale prøver.

4.1 Eksempeloppgaver

Et eksempel på en oppgave i nasjonale prøver går ut på at elevene skal lese en tekst og deretter svare på spørsmål. Eksemplene er hentet fra Utdanningsdirektoratets nettside og er

tatt med for å illustrere hvordan et oppgavesett kan være bygd opp (Udir). Eksempeloppgaver fra nasjonale prøver for 8. klasse, viser at elevene i den første oppgaven skal lese tre korte tekster og deretter svare på spørsmål. I dette tilfellet er det flervalgsoppgave:

Spørsmål 1:

Hva er hensikten med disse leserbrevene?

- A å forklare hvilke energiformer vi har
- B å utrykke en mening om energiforbruk
- C å vise hvor stor interesse det er å bruke mindre energi
- D å fortelle folk hvor mye energiforbruket koster samfunnet

I den andre oppgaven skal elevene selv skrive noen setninger på bakgrunn av de førstnevnte tekstene. På denne måten skal de besvare spørsmålet ved å skrive svaret selv.

Spørsmål 2:

Hanne har et annet syn på energibruk og miljøpåvirkning enn de to andre. Hva er den viktigste forskjellen mellom Hannes synspunkter og de to andres?

I den tredje oppgaven skal elevene selv skrive en begrunnelse på bakgrunn av de leste tekstene. Dette krever at elevene produserer en tekst på egenhånd.

Spørsmål 3:

Vi kan snakke om **hva** som står i et brev (innhold). Vi kan snakke om **måten** et brev er skrevet på (form eller stil). Uavhengig av hvilket brev du er enig i, hvilken av de tre brevsriverne syntes du skrev det beste brevet? Forklar svaret ditt ved å vise til **måten** dette brevet er skrevet på.

(Udir)

For å kunne løse en slik oppgave, kan elevens læringsstrategier være en avgjørende faktor. Læringsstrategier kan betegnes som en fremgangsmåte der elevene tar i bruk alle de

metodene, teknikkene og personlige ressursene som er tilgjengelig for dem. Strategiene brukes som utgangspunkt for å kunne nå læringsmålene, å reflektere over dem, å overføre og bruke dem i nye situasjoner og til ulike tider. En fordel med å bruke slike kognitive operasjoner er at den enkelte elev finner ut av hvilke fremgangsmåter som er mest hensiktsmessige for han eller henne, for å kunne forstå og danne mening om et faglig lærestoff eller en faglig problemstilling. Kunnskapsløftet omtaler begrepet læringsstrategier, derfor er begrepet en viktig del av læreplanen. Metakognitive strategier går blant annet ut på evnen til å planlegge og overvåke egen tenkning og forståelse, vurdere eget arbeid og tenke over hva man har lært om et gitt tema. Elevene kan derfor bli mer selvstendig og ta mer kontroll over egen læring. Kognitive strategier kan betegnes som det å anvende spesifikke metoder, fremgangsmåter og teknikker for å lære eller for å løse en oppgave. Ved å bruke slike strategier kan eleven delta mentalt i læreprosesser (Øzerk 2011:82-83).

4.2 Hvilke krav stilles til elevene på 8.trinn?

Det er interressant å trekke inn at elever på 8. trinn og 9. trinn gjennomfører den samme prøven. Nasjonale prøver er komponert slik at prøven blir utviklet på samme måte hvert år, men med nye oppgaver. Dette gir muligheten til å kunne sammenligne elevenes prestasjon i 8. trinn med det elevene presterer på 9. trinn. En slik komparasjon gir videre muligheten til å sammenligne gjennomsnittet og se om fordelingen på mestringsnivået har endret seg. Man kan også se om elever som skåret svakt i 8. trinn gjør det bedre i 9. trinn (Udir). Et viktig poeng i denne sammenheng er overgangen fra barneskole til ungdomsskole. Barneskolen har kunnskapsmål som baserer seg på 1. – 7. trinn. I lys av elevgruppene kan det hende at disse elevene har oppnådd gode resultater med hensyn til kravene på barneskolen, mens på ungdomsskolen starter disse elevene på det første trinnet der de blir møtt med nye krav. Det stilles høyere grad av lesing på ungdomsskolen, som kan innebære mer avanserte tekster og mer utfordrende oppgaver knyttet til lesingen. Det skapes et sett med forventninger til hva elevene skal mestre i lys av Kunnskapsløftet. Spørsmålet er hva som kreves av elevene når det gjelder lesing. Et utdrag fra Kunnskapsløftet viser noe av det som kreves av elevene før de begynner på ungdomsskolen, formulert som kompetansemål etter 7. trinn:

Skriftlige tekster

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lese et mangfold av tekster i ulike sjangrer og av ulik kompleksitet på bokmål og nynorsk: norske og oversatte, skjønnlitterære tekster og sakprosa tekster
- formulere tolkninger av leste tekster
- uttrykke egne opplevelser av og begrunne egne synspunkter på leste tekster
- bruke ulike lesestrategier tilpasset formålet med lesingen
- med egne ord referere og oppsummere hovedmomenter i en tekst
- presentere egne leseerfaringer fra skjønnlitteratur og fagbøker skriftlig og muntlig
- strukturere tekst etter tidsrekkefølge og tema og skape sammenheng mellom setninger og avsnitt
- mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner
- vurdere sterke og svake sider ved egne og andres tekster
- bruke oppslagsverk og ordbøker
- bruke digitale skriveverktøy i skriveprosesser og i produksjon av interaktive tekster

(Udir - Kunnskapsløftet)

5 METODE

Datamaterialet er hentet fra Kamil Øzerk (2011), som har ledet prosjektet og var veilederen min. Dataen ble analysert av oss begge og det gjorde vi ved å bruke SPSS- programmet. Selve analysen og kontroll av elevtall ble gjort med begge til stede, for å styrke reliabiliteten. Kategorisering og gruppering av elevene avgjorde vi sammen.

Prosjektet faller innenfor kategorien empirisk forskning. Empiri stammer fra det greske ordet *empeiria*, som kan oversettes med kunnskap som bygger på erfaring. Empirisk forskning kan forklares som erfarings basert kunnskap, som innebærer bruk av erfaringsbaserte data. Det er viktig å understreke at personen som utfører forskningen ikke gir egne personlige erfaringer som resultatene baseres på, noe som er aktuelt for valgene som tas under planlegging og gjennomføring av forskning (Kleven 2002:13).

Prosjektet til Øzerk er i form av et ikke- eksperimentelt design der man forsøker å studere tingenes tilstand slik de er, og kan betegnes som deskriptive studier. Selv om dette er deskriptivt, så stopper ikke prosessen etter å ha beskrevet de faktiske forholdene. Man forsøker å forklare det man finner ved hjelp av faktorer. Dersom man forsøker å si noe om kausale effekter på bakgrunn av dette, må det gjøres ved å studere mulige påvirkningsfaktorer som kan ha bidratt til at tilstanden til tingene har blitt som det er (Kleven 2002:265).

Metoden som er brukt i dette prosjektet er kvantitativ metode. Det går ut på at metoden forsøker å gjøre prosessene mer objektive ved at det holdes en viss avstand mellom forskeren og forskingsresultatene. Kvantitativ metode tar ofte for seg en større gruppe og gjennomfører ofte analyse på større datamengder. Kvantitet kan betegnes som mengde og antall.

Kvantitative data kan oppfattes som informasjon om noe som kan måles med en eksakt målestokk. Dataene kan derfor telles og bearbeides matematisk- statistisk gjennom for eksempel SPSS (Kjelstadli 1992:221). I lys av masteroppgaven vil kvantitativ metode innebære at forskeren får tilgang til datamateriale, som er beskrivende i den forstand at den forteller noe om det som forskes på. Kvantitativ metode skiller seg fra kvalitativ metode ved at forskeren selv ikke fungerer som et verktøy og at han/hun ikke har noen direkte påvirkning på innsamlingsmetoden. Nasjonale prøver utføres i klasser og består ikke av en kvalitativ metode der man for eksempel intervjuer elevene. I stedet for å forholde seg til en intervjusituasjon, rettes fokuset på hvordan elevene skårer på prøven. Det kunne i dette

tilfellet vært brukt en kvalitativ tilnærming, der man kunne ha innhentet informasjon om eleven, sosioøkonomiske status, sosialisering og hvor lenge eleven har bodd i Norge. Men på bakgrunn av masteroppgavens avgrensning er fokuset rettet mot elevens språklige bakgrunn, der morsmålet er den eneste faktoren man har som grunnlag for hypotese (Kleven 2002:23).

5.1 Kildekritikk

Kildekritikk brukes for å skape en mer kritisk holdning til kilder når gjelder vurdering av kildenes troverdighet. Hensikten er å få maksimalt pålitelig informasjon ut av kildene. Kildenes opphav vil ha en vesentlig betydning for i hvilken grad kildene kan tolkes som anvendbare eller ikke. Fra et historisk ståsted var hensikten å forsøke å avgjøre om dokumenter var forfalsket eller ikke (Kleven 2002:192).

Dreier det seg om en førstehåndskilde eller en andrehåndskilde?

En førstehåndskilde kan betegnes som en øyevitneskildring. Det kan forklares som en hendelse en person opplever og ser med egne øyne. I en kommunikasjonsprosess kan slike skildringer ofte påvirkes av det Kjeldstadli (1992) kaller «støy», som kan forklares med at beretningen går gjennom flere ledd og bearbeidelser. Et konkret eksempel kan være et avisreferat: Tre tyver raner en gullsmed, som iakttas av en kunde. Journalisten intervjuer kunden etter hendelsen. Journalisten leverer sitt arbeid til sin overordnede som komprimerer journalistens framstilling. Leseren av avisreferatet bearbeider det han/hun leser. På lik linje er offentlige meldinger bare siste del i en lang prosess (Kjeldstadli 1992:169).

Blant de kildene man har til rådighet, foretrekker man at kilden er primær, det betyr at den ligger nærmest i tid og rom i forhold til det som skjedde. Dersom man har førstehåndskilden er dette den primære kilden og alle andre blir sekundære. Distinksjoner som er utviklet i studiet av middelalder dokumenter viser til dels avhengighetsforhold mellom primærkilde A og sekundærkilde B. Et dokument B kan være summen av både en avskrift av A og en original del. Dersom A finnes, blir B derfor både primærkilde og sekundærkilde. Dersom A forsvinner, blir B i sin helhet en primærkilde (Kjeldstadli 1992:170).

Sekundærkilden vil kunne være en bearbeidelse av primærkilden, der forfatteren kan i tillegg til primærkilden bidra med en egen tolkning. Ofte kan denne tolkningen være et resultat av

tekster som må oversettes mellom språk eller fordi tekstene kan være utdatert. Spørsmålet blir da i hvilken grad det er en fordel å bruke sekundærkilder. På en side kan primærkilder være en direkte kilde, men på en annen side kan sekundærkilder gi en bredere forklaring på noe som i utgangspunktet kan være snevert i primærkilden (Tveit 2002:191-192). Denne masteroppgaven vil bruke primærkilder så langt det er mulig. Sekundærkilder vil brukes som et supplement til primærkildene.

5.2 Utfordringer i kvantitativ forskning

Kjeldstadli (1992) tar for seg fire problemer ved å bruke tall i forskning: reliabilitet, validitet, sammenlignbarhet og representativitet. I lys av prosjektet kan de være aktuelle utfordringer i kvantitativ forskning, derfor ønsker jeg å knytte de opp mot prosjektet.

5.2.1 Reliabilitet

Et viktig utgangspunkt er å finne ut av hvordan materialet har blitt til. For å være sikre på at vi har produsert materiale som kan behandles kvantitativt, må vi vite om tallene er til å stole på. Reliabilitet betegnes som påliteligheten knyttet til innsamling og bearbeidelse av datamaterialet. Ved bortfall av kilder kan materialet bli for spredt, fordi vi kan mangle opplysninger om interessante trekk ved studieobjektene. I tillegg kan vi mangle noen enheter innenfor den gruppen eller populasjonen vi er interessert i (Kjeldstadli 1992:229-230).

Dataen fra prosjektet til Øzerk ble analysert av begge og det gjorde vi ved å bruke SPSS-programmet. Selve analysen og kontroll av elevtall ble gjort med begge til stede, det styrker reliabiliteten. Istedenfor at bare en person gikk igjennom materialet, var vi to stykker som kunne oppdage og rette opp feil underveis. Kategorisering og gruppering av elevene avgjorde vi sammen, noe som gjenspeiler avgrensningen i oppgaven. Valget av språkene som er hentet fra prosjektet har blitt vurdert ut ifra datamateriale og relevans for oppgaven. Jeg anser datamaterialet som en del av et større materiale, der jeg valgte ut det som var relevant for min oppgave.

5.2.2 Validitet

Når det gjelder tall i forskning er man ikke bare opptatt av tallstørrelse, men også underliggende forhold som tallene skal uttrykke. I slike tilfeller fungerer tallene som en indikator. Det innebærer at man lar tallene representere det man egentlig vil undersøke. Derfor er det avgjørende at forholdet mellom det fenomenet vi studerer og den indikasjonen vi velger, er slik at tallene er gyldige, anvendbare, valide. Det betyr at de faktisk gjenspeiler det de er ment å vise (Kjelstadli 1992:230). Alle elevene skal gjennomføre samme nasjonale prøve i lesing. En relevant faktor kan være elevenes bakgrunn, som kan påvirke resultatene. Derfor kan selve møtet med oppgavene i prøven være vesentlig. Spørsmålet blir hvordan utformingen av oppgavene er. Begrepsvaliditet kan betegnes som graden av samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik vi lykkes med å operasjonalisere det. Fokuset er på samsvaret mellom hvordan begrepet er definert og gjennomføringen av målingen. Dette kan med andre ord bety måten begrepene i oppgavene er operasjonalisert, kan påvirke utfallet av prøven.

Det finnes imidlertid trusler mot begrepsvaliditet, som er tilfeldige målingsfeil og systematiske målingsfeil. Tilfeldige målingsfeil kan bety at feilene av og til avhenger av tilfeldigheter. Det kan for eksempel betegnes som flaks og uflaks, som i dette tilfellet kan eksemplifiseres med elevenes møte med prøven. Kanskje de får noe de kan godt eller ikke kan like godt, som kan forklares som tilfeldige variasjoner. Tilfeldige målingsfeil kan for eksempel gi utslag ved dagsform. Systematiske målingsfeil kan for eksempel komme av at eleven har angst for prøven og at det har en tendens til å gjenta seg når det er en ny prøve. Noen elever har en tendens til å skåre litt ekstra på grunn av skriftlig formuleringsevne, og dette kan gi utslag på prøver der dette egentlig ikke skal telle ved vurderingen (Kleven 2002:122-123).

Prosjektet anvender datamateriale som er samlet inn og tallene forteller oss hvilke resultater elevene fikk på prøven. Resultatene i seg selv er deskriptive fordi de forteller hvordan ting faktisk er i elevgruppene. En utfordring kan være at vi ikke kjenner til elevene på individnivå, noe som kan gjøre det problematisk å finne mer underliggende forhold enn det tallene kan vise. Videre kan vi heller ikke vite hvilken dagsform elevene har eller i hvilken grad de forstår og kan anvende de operasjonaliserte begrepene i prøven.

5.2.3 Sammenlignbarhet

Når man skal ta for seg målbare størrelser er det viktig at de er sammenlignbare. En utfordring kan være å se om mer sammensatte størrelser lar seg sammenligne. Et annet sammenligningsproblem er anakronismen: et forhold er ikke alltid stabilt, det kan skifte innhold over tid (Kjelstadli 1992:231). Det er aktuelt å trekke inn størrelsene på de tre elevgruppene i prosjektet. Gruppen *elever med norsk som morsmål* består av N= 29 elever, gruppen *elever med morsmål med latinske alfabet* består av N= 24 elever og gruppen *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* består av N= 43 elever. Målet med prosjektet er å få et bedre innblikk i minoriteters leseferdigheter i skolen. En læreplanbasert prøve som nasjonale prøver kan være et aktuelt kartleggingsverktøy og skaper rom for sammenligning av resultater. Fokuset har vært rettet mot elevenes morsmål og på bakgrunn av det kan antall elever variere i de tre gruppene. Spørsmålet er om en sammenligning av elevgruppene lar seg gjøre med hensyn til representasjon.

En interessant merknad er at *elever med morsmål med latinske alfabet* har et utvalg som er omtrent like stort som utvalget til *elever med norsk som morsmål*. *Elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* har et utvalg som er nesten to ganger større enn de to andre gruppene. Kan det betegnes som et representativt utvalg? Valget av språk er tatt på bakgrunn av hvilke språk som kategoriseres som språk med latinske alfabet og ikke- latinske alfabet. Gruppene er store og derfor vil akkurat antallet av elever ikke være det mest avgjørende, men heller hva utvalget skal representere i et større perspektiv.

5.2.4 Representativitet

Spørsmålet om representativitet oppstår når man vil trekke slutninger fra en del til den helheten delen inngår i, og når vi vil *generalisere* fra enkelte opplysninger eller enkelte undersøkelser til større enheter (Kjelstadli 1992:231). Når man har tolket resultatene, vil det være aktuelt å se i hvilken kontekst resultatene er gyldige i. For å kunne vite hvilke personer resultatene er gyldige for, vil det være aktuelt å se nærmere på spørsmålet om representativitet. Representativitet går ut på å stille spørsmål om utvalget er representativt for populasjonen. På bakgrunn av resultatene vil man kunne stille generaliseringsspørsmålet, som kan være om det finnes grunnlag for å kunne eller ikke kunne generalisere. Det blir mulig å si

noe fornuftig og meningsfylt om en større gruppe mennesker man har studert, selv om generaliseringen kan innebære en viss usikkerhet (Kleven 2002:161). Her er det verdt å nevne at forskningsspørsmålet må kunne besvares empirisk. Enhver undersøkelse kan foregå innenfor en eller annen kontekst. En del undersøkelser foregår innenfor en avgrenset og snever kontekst. Det kan være viktig med fylldige beskrivelser og grundige analyser av de kontekstene som studeres, for å gjøre det mulig å trekke valide konklusjoner (Kleven 2002:171-172).

I denne sammenheng vil resultatene kunne brukes på flere måter. Selv om det kan være problematisk å generalisere på populasjonsnivå gjennom et utvalg, vil informasjonen vi finner kunne fortelle oss noe om akkurat de som utgjør utvalget. Nasjonale prøver i lesing er læreplanbasert og har kunnskapsrammer for hva som forventes av en elev på 8.trinn. Selv om kravet gjelder alle elevene på samme trinn, vil resultatene på utvalgsnivå kunne fortelle noe om til hvilken grad elevene med morsmål som har henholdsvis latinske og ikke latinske alfabet i denne konteksten, kan oppfylle kravene. Det å kunne knytte lesing i norsk til elevens morsmål kan være essensielt når det gjelder elevens leseferdigheter. Dersom man kan finne en sammenheng vil det være aktuelt å se på om denne sammenhengen gjør seg merkbar i den grad at den kan påvirke elevens resultater.

Steinar Kvale (1997) tar opp diskusjonen om representativitet og generaliserbarhet. Kvale skisserer tre former for generaliserbarhet basert på Stakes (1994) diskusjon om generalisering. En naturalistisk generalisering er basert på personlige erfaringer. En statistisk generalisering kan betegnes som formell og eksplisitt. Gjennom statistiske slutningsmetoder kan kvantifiserte funn fra en representativ del av befolkningen, omarbeides til statistiske generaliseringer. En analytisk generalisering går ut på i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettledningslinje for hva som kan skje i en annen situasjon (Kvale 1997:161).

Kvale tar også opp Schoefield, som har foreslått tre generaliseringsmål. Det første er en studie av *det som er*, der man forsøker å komme frem til det typiske, generelle og vanlige. Målet er å øke samsvaret mellom forskningskasusen og det som skjer mer allment i samfunnet. Det andre målet kan være *det som kan være*, der generaliseringsmålet ikke baserer seg på det som er. Tredje generaliseringsmål kan være *det som kunne være*, der man finner situasjoner som anses for å være ideelle og eksepsjonelle, og studere dem for å se hva det er som skjer der (Kvale 1997:163).

Masteroppgaven tar for seg et utvalg av språk som gjennom kontrastiv analyse belyser ulike språklige utgangspunkt. Det dataen ikke forteller oss er elevene på individnivå. Derfor kan man ikke vite hvor lenge minoritetslevnene har vært i Norge eller hvor lenge de har fulgt den norske undervisningen. Det eneste man vet er hvilket morsmål de har og hva som kjennetegner dette morsmålet. Hensikten med masteroppgaven er ikke å trekke bastante konklusjoner på bakgrunn av resultatene, men heller å bevisstgjøre forholdet mellom første og andre språk i skolesammenheng. Det hadde vært problematisk å måle alle minoritetslever på 8.trinn i Norge, derfor kan et utvalg av minoritetslever som representerer de språkene man skal undersøke nærmere, være et godt utgangspunkt for å kunne si noe om populasjonen.

Hvordan kan resultatene anvendes?

Her er det verdt å nevne at deskriptiv statistikk ikke har som hensikt å forklare noe, men heller fortelle noe om noe, som i dette tilfellet er minoritetslever og lesing. På bakgrunn av forskningen og datamaterialet kan man få bedre innsikt og forståelse for minoritetslevers lesekunnskaper i norsk. Siden vi ikke kjenner elevene på individnivå, vil det være problematisk å forklare hvorfor minoritetslevnene gjør det sterkt eller svakt i prøven. En hypotese kan være om det finnes en sammenheng mellom resultatene og elevenes morsmål. Å bekrefte eller avkrefte denne hypotesen kan være en utfordring, men til gjengjeld kan resultatene bidra til en bredere forståelse av den flerkulturelle pedagogikkens kompleksitet.

Finnes det rom for generalisering?

Det vil ikke være fordelaktig å presentere resultater som kan sette minoritetsgrupper i dårlig lys, men det kan være fordelaktig å se nærmere på om språkernes oppbygning kan ha betydning for minoritetslevenes leseprosess. Å kunne lese er en forutsetning i dagens samfunn, men det kan være store variasjoner når det gjelder leseferdigheter. Et aktuelt spørsmål kan være om minoritetslevnene kan lese og skrive på sitt morsmål. På bakgrunn av dette kan det være aktuelt å stille spørsmål om nasjonale prøver i lesing gir et korrekt innblikk i minoritetslevers leseferdigheter. Prøven er bredspektret og kan måle elevene på varierte måter.

For å kunne forstå utfordringene man kan møte vil det være hensiktsmessig og nødvendig å vite hva som kjennetegner språkene i de to minoritetsgruppene. Like viktig kan det være å se språkene i kontrast til det norske språket, for å kunne forstå språkene fra et lingvistisk og grammatisk ståsted.

6 DATAMATERIALE

Denne avhandlingen tar for seg til sammen tolv språk. Det norske språket er det språket elevene skal forholde seg til både samfunnsmessig og i skolen. All undervisning foregår på norsk og tekstene er skrevet på norsk. Den norske elevgruppen bestod av N=29 elever.

Tanken vil være en kontrastiv tilnærming til norsk, der jeg setter den norske elevgruppen opp mot to hovedgrupper av minoritets elever. Den første minoritetsgruppen er *elever med morsmål med latinske alfabet*, som omfatter albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. Til sammen er gruppen på N= 24 elever. Den andre minoritetsgruppen er *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*, som omfatter arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Til sammen er gruppen på N= 43 elever.

Hva representerer utvalget i dette prosjektet?

Det kan faktisk være slik at alle minoritets elevene er født og oppvokst i Norge, noe som ideelt sett ville ha resultert i en parallell utvikling av første og andrespråket. Men sannheten er at vi faktisk ikke kjenner til denne faktoren. Derfor er det aktuelt å diskutere til hvilken grad de ulike variantene av tospråklig utvikling kan forklare forholdet mellom første og andrespråket i elevgruppene. Dual- isfjell- modellen vil gi eleven verktøyet han/ hun trenger for å kunne opprettholde og videreutvikle første og andre språket på felles fundament. Her er det verdt å nevne muligheten for at noen av elevene ikke er født og oppvokst i Norge, men at de kan ha faglige kunnskaper som gjør at de stiller faglig sterkt. Utfordringen blir da å overføre den faglige kunnskapen gjennom de språklige ferdighetene fra første til andrespråket. Dersom det skjer feil under denne overføringen risikerer elevene å svare feil på det oppgaven spør om. Hvordan kan elevene sikre seg at både den faglige og språklige kunnskapen opprettholdes og styrkes? Igjen er det verdt å nevne at elevenes utgangspunkt er viktig for til hvilken grad de kan styrke norskferdighetene. Solid- byggverk- metaforen gir, som nevnt tidligere, elevene muligheten til kontinuerlig å dra nytte av både morsmålet og norsk, i en positiv gjensidighet.

Språkene er tatt med i en kontrastiv tilnærming fordi de skal kunne belyse på hvilke måter de skiller seg fra eller ligner hverandre fra grammatisk og lingvistisk ståsted. Hensikten er å finne ut av om det finnes en sammenheng mellom elevens resultater og språklig bakgrunn. Samtidig vil det skape bevissthet rundt hvor komplekst det kan være å møte norske tekster i skolen, uten tilstrekkelig hjelp, erfaring eller bruk av lærings- og lesestrategier. For å kunne belyse problemstillingen har jeg valgt å fokusere på følgende punkter i språket: opprinnelse,

alfabet og skriftsystem, setningsoppbygging, substantiver, pronomener og bøyningsendelser. Først vil jeg ta for meg norsk, som utgangspunkt for den kontrastive analysen.

Norsk tilhører de indoeuropeiske språkene og befinner seg i undergruppen germanske språk. Språket betegnes som et nordisk eller skandinavisk språk (Iversen m.fl 2004:85-86). Norsk er det offisielle språket i Norge og i skolefaglig sammenheng foregår undervisningen på norsk. I denne oppgaven vil norsk bli sett i kontrast med de tidligere nevnte språkene innenfor gruppen med latinske alfabet og språk med ikke - latinske alfabet. Alfabetet består av 29 bokstaver, også kalt fonemer. Hver bokstav kan bestå av to lyder. Et eksempel på dette kan være bokstaven «b», som utales «be». Et karakteristisk tegn ved det norske alfabetet kan være at den inkluderer vokalene æ, ø og å. Norsk skiller mellom korte og lange vokaler. Nesten alle språk har artikulasjonssteder for klusiler, og det betyr at det er bokstaver i alfabetet som kan ha lignende lyd ved uttale. Dette kan for eksempel være bokstavparene: *p* og *b*, *t* og *d*, *k* og *g* (Lie 1998:16-18). Bevissthet om alfabetet og fonologi, kan være en forutsetning for å kunne forstå språkets oppbygning.

Dersom man forsøker å plassere norsk i et syntetisk – analytisk kontinuum, kan man se at språket kan plasseres noe nærmere den analytiske siden. Analytiske språk kan karakteriseres ved at språket har ingen eller få bøyningsendelser, der man signaliserer grammatiske forhold ved bruk av separate grammatiske ord og ordstilling. Her kan det også brukes preposisjoner (Øzerk 1993:12-13).

Norsk bruker en SVO – struktur i setninger, og dette betyr at subjektet kommer først, deretter verbet og objektet til slutt. Et eksempel kan være: *Lars vasker bilen* = SVO. Et SVO språk innebærer at adjektivet kommer foran substantivet, som *stor bil*. Genitiven kommer foran eller etter hoved verbet, som *hans bil*, *bilen hans*, *bilen til Lars*. *Bilen som Lars kjøpte i går*, viser at relativsetningen kommer etter korrelatet. *På veien* viser at man bruker preposisjoner i norsk. *Har vasket* viser at bøyde hjelpeverb kommer foran verbet (Øzerk 1993:16).

Norsk skiller mellom tre kjønn i substantiver, som er hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. For å kunne vite hvilket kjønn et substantiv har, ser man nærmere på den ubestemte artikkelen. Foran hankjønnsord bruker man *en*, foran hunkjønnsord bruker man *ei* eller *en*, og foran intetkjønnsord bruker man *et*. Eksempler på dette kan henholdsvis være: *en bil*, *ei dokke* og *et tog*. I norsk kan fellesnavn bøyes og de skrives med liten forbokstav. Eksempler kan være: *et hus* og *en by*. Egennavn er navnet til personer eller steder og disse skrives med stor

forbokstav. Egennavn har tradisjonelt sett ikke artikkel eller flertallsform. Eksempler kan være Europa og Norge (Mc Donald 1999:6-7).

Substantiver kan bøyes i ubestemt og bestemt form, i både entall og flertall. Hankjønnsord ender på *(e)n* i bestemt form entall. Hunkjønnsord ender på *-a* eller *(e)n*. Intetkjønn ender på *(e)t*. Det blir en annen struktur i flertallsformen. I ubestemt form flertall blir endelsen i de fleste ord *(e)r* og i bestemt form flertall blir endelsen i de fleste ord *(e)ne* (Mc Donald 1999:11). Det finnes ord i det norske språket, som ikke har flertallsform fordi de ikke er tellbare. Eksempler på dette kan være snø, korn, sand, takknemlighet, tro, lykke og trøbbel. Disse ordene har ikke ubestemt artikkel foran seg. Et eksempel kan være: Vi drakk kaffe. Man kan ikke bruke mengdeord som for eksempel mange, få eller noen foran slike ord. Isteden kan man bruke ordene mye, lite eller noe. Et konkret eksempel kan være: Det er mye regn i dag (Mc Donald 1999:14).

Norsk deler personlig pronomen i første, andre og tredjeperson entall og flertall. I entall blir pronomen i subjektiv form følgende: *jeg, du* og *han/hun/det*. I flertall blir det: *vi, dere* og *de* (Mc Donald 1999:22). Eiendomspronomen deles inn i samme form som personlig pronomen. Men her dreier det seg om hva subjektet eier. Det deles inn i følgende: *min, din, hans/hennes* i entall og *vår, deres* og *deres*. Et eksempel med ordet bil, kan være med på å illustrere dette: *min bil, din bil, hans/hennes bil* (entall), *vår bil, deres bil, deres bil* (flertall) (Mc Donald 1999:25).

Infinitivsformen kan karakteriseres ved at verbet kan bli skrevet med «å» foran. Det finnes også infinitivsformer i setninger der man ikke bruker «å», da brukes det ofte et modalt hjelpeverb foran. Et eksempel kan være: vi skal reise. Når det gjelder bøyningssendelser har norsk flere tempusformer som kalles: presens, preteritum, perfektum, futurum, pluskvamperfektum og fortidsfuturum. For å illustrere de ulike tidene og bøyningssendelsene, brukes eksemplet å lese. Da blir rekkefølgen henholdsvis: Jeg leser, leste, har lest, skal lese, hadde lest, skulle lese (Mc Donald 1999:40-41).

6.1 Elever med morsmål med latinske alfabet

Gruppen *elever med morsmål med latinske alfabet* består av albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk, og utgjør N=24 elever. Denne gruppen karakteriseres ved at de bruker latinske bokstaver i alfabetet. Spørsmålet er om de har alfabetiske likhetstrekk med det norske språket.

Hvilke opprinnelser, alfabet og skriftsystem, setningsoppbygging, substantiver, pronomen og bøyningendelser har språkene i denne språkgruppen?

6.1.1 Albansk

Albansk kan deles inn i to dialekter, som er toskisk i sør og gegisk i nord. Når det gjelder utbredelse brukes albansk av omtrent seks millioner mennesker i Albania, Kosovo og Makedonia. Ettersom språket går over landegrensene, har nabolandene påvirket språket. Det finnes låneord fra latin, eldre og yngre gresk, tyrkisk, romanske – og slaviske språk (Husby 1999:7). Alfabetet består av 36 bokstaver, der hver bokstav representerer en lyd. Det er ni bokstaver som skiller seg ut, fordi de er digrafer. Det betyr at de skrives som en kombinasjon av to tegn, men regnes som én bokstav. Man kan si at albansk skrives slik det snakkes, men det er viktig å ta i betraktning at språket brukes i flere land og kan derfor ha blitt påvirket over tid. Derfor kan det oppstå misforhold i varierende grad mellom skrift og tale, avhengig av hvilken dialekt som snakkes (Husby 1999:9).

Albansk bruker en SVO struktur i setninger, som går ut på at subjektet kommer først, deretter verbet og objektet til slutt. Dette kan for eksempel sees i likhet til den norske ordstillingstypologien (Husby 1999:9). Et eksempel kan være: *Besnik støvsuger teppet* = S O V. *Stort teppe* kan være et eksempel på at adjektivet kommer foran substantivet i SVO språk. *Hans teppe, teppet hans, teppet til Besnik* kan være eksempler som viser at genitiven kan være foran eller etter hoved verbet. *Teppet som Besnik kjøpte i går* viser at relativsetningen kommer etter korrelatet. Albansk bruker preposisjoner, som for eksempel: *på gulvet*. Bøyde hjelpeverb kommer foran verbet, som for eksempel: *har kjøpt* (Øzerk 1993:16).

Substantivene har kjønn, de kan bøyes i tall og de tar kasus. Albansk kan tradisjonelt sett beskrives som et språk som bare skiller mellom hankjønn og hunkjønn i substantiver. Typisk

for hankjønnsord er at de vanligvis ender på konsonant og hunkjønnsord ender som oftest på vokal. Intetkjønn ble brukt tidligere, men nå finnes det kun i noen få ord. Albansk har substantivbøyning som kan ligne på for eksempel det norske, ved at det har endinger som viser ubestemt og bestemt form i både entall og flertall. For å utrykke bestemthet for begge kjønn brukes en etterhengt artikkel. Denne artikkelen kan variere og det kan være fordi den er avhengig av kjønn og stammens endelse. I hankjønnsord brukes vanligvis endelsene - *i* eller - *u*, mens i hunkjønnsord brukes endelsen - *a* (Husby 1999:18).

Siden det ikke finnes en artikkel for ubestemt form entall, brukes tallordet *një* som ubestemt artikkel i alle kjønn. Et eksempel kan være: *një shok* (en kamerat). Når det gjelder bestemt form entall får hankjønnsord endelsen - *i*. Endelsen - *u* brukes i hankjønnsord som ender på *k*, *g*, *h*, *i* og hunkjønnsord får endelsen - (*j*)*a*. Eksempler på dette kan være: *qytet* (by) – *qyteti* (byen), *shok* (venn) – *shoku* (vennen), *nat* (natt) – *nata* (natta). (Husby 1999:19). I ubestemt form flertall finnes det et antall flertallsendinger. Typisk for hankjønnsordene er at de ender på - *ë* og - *a*, mens i hunkjønnsord ender de på - *e* og - *a*. Ubestemt flertall illustreres med ubestemte pronomen *ca* eller *disa*, som begge kan bety «noen». Et eksempel på dette kan være: *disa shoke* (kamerater). I bestemt form flertall bøyes alle substantiv likt. Typiske trekk for denne formen er at den bestemte artikkel for alle substantiver - *t(e)* eller - *i(t)* i nominativ. Et eksempel kan være: *një student* (en student) - *studentët* (studentene). (Husby 1999:19).

I albansk bøyes personlige pronomen i kasus og representeres av partikler når det står foran et verb. I første, andre og tredjeperson entall blir personlig pronomen henholdsvis: *unë* (jeg), *ti* (du), *ai* (han)/ *ajo* (hun). I flertall blir det i tilsvarende rekkefølge: *ne*, *ju*, *ata* (hankjønn) og *ato* (hunkjønn). Et eksempel kan være: *Unë bleva libër* (jeg kjøpte en bok). I albansk finnes det også refleksive pronomen. Da brukes *vetja* og bøyes som et substantiv av hunkjønn (Husby 1999:27-28).

Albansk har ikke infinitiv, derfor brukes vanligvis formen for første person entall i presensform. Men fordi ikke alle verb kan brukes i denne formen, bruker man tredje person entall i presensform som oppslagsform. I albansk kan verbene bøyes i person og tall. Og siden dette er markert morfologisk, kan subjektet i setningen elimineres (Husby 1999:29).

6.1.2 Bosnisk

Bosnisk er et slavisk språk og tilhører den indoeuropeiske språkfamilien. Slaviske språk kan deles inn i østslavisk, vestslavisk og syd slavisk. Bosnisk faller under den siste kategorien. Det syd slaviske språkområdet strekker seg fra Alpene til Svartehavet, og kan deles i to hovedgrupper, som er vest- syd slavisk og øst- syd slavisk. Her faller bosnisk under den første kategorien (Mønnesland 2002:15). I Bosnia – Hercegovina er de offisielle språkene bosnisk, kroatisk og serbisk. Men på grunn av konfliktene i forbindelse med Jugoslavia er språkspørsmålet blitt svært politisert. Mange er usikre på om det er riktig å kalle bosnisk, kroatisk og serbisk for egne språk (Mønnesland 2002:25-26). Skriftspråket i Bosnia-Hercegovina er preget av både serbiske og kroatisk trekk, som i mange tilfeller brukes om hverandre. Bosnisk bygger på det latinske alfabetet og består av 27 bokstaver. Det latinske alfabetet kan betegnes som fonemiske. Det går ut på at hver bokstav (hvert grafem) tilsvarer en betydningsbærende lyd (et fonem). For å illustrere dette kan de tre lydene lj, nj og dž være relevante. Det er fordi det latinske alfabetet bruker en kombinasjon av to bokstaver for ett fonem. Det latinske alfabetet bruker diakritiske tegn, som hake^v over c, s og z, akuttegn ' over c og strek – gjennom d. Eksempler på dette kan være: č, š, ž og đ (Mønnesland 2002:27).

Bosnisk bruker en SVO struktur i setningene og det betyr at subjektet kommer først, deretter verbet og objektet til slutt (Mønnesland 2002:255). Et eksempel kan være: *Denis vasker bordet* = S V O. *Stort bord* viser at i SVO språk kommer adjektivet før substantivet. *Bordet hans/ bordet til Denis* viser at genitiven kan komme foran eller etter hoved verbet.

Relativsetningen kommer etter korrelatet: *bordet som Denis fikk i går*. Bosnisk brukes preposisjoner, som for eksempel: *på bordet*. Bøyde hjelpeverb kommer foran verbet: *har fått* (Øzerk 1993:16). Bosnisk, som et slavisk språk, kan plasseres på omtrent på midten av et syntetisk – analytisk kontinuum. Det kan bety at det ikke er et direkte syntetisk eller analytisk språk. Språk som kan betegnes som mest syntetiske, er de språkene som hvor grammatiske forhold blir uttrykt ved bøyningssendelser (Øzerk 1993:12-13). De slaviske språkene har bevart mange gamle trekk som blant annet et rikt bøyningssystem. På bakgrunn av det kan bosnisk kunne plasseres nærmere den syntetiske siden av kontinuumet (Mønnesland 2002:15).

Bosnisk deler substantiver i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn. Hvilket kjønn et substantiv har, ser man av adjektivistiske ord som står til substantivet, og i noen grad av endelsen. Hankjønnsord gjelder de fleste substantiv med konsonanter og enkelte som ender på vokal. Hunkjønnsord gjelder de fleste substantiv med endelsen – *a*, enkelte som ender på konsonant

og svært få med endelsen – o. Intetkjønnsord gjelder de fleste substantiv med endelsen – o og – e (Mønnestad 2002:53).

I bosnisk har personlige pronomen tre forskjellige former i entall og flertall. I første, andre og tredjeperson entall blir personlige pronomen: *jâ* (jeg), *tî* (du), *ôn/ôn* (han), *ona* (hun) og *ono* (det). I flertall blir personlig pronomen: *mî* (vi), *vî* (dere, De). Tredjeperson flertall deles inn i han, hun – og intetkjønn, henholdsvis: *oni*, *one* og *ona* (de). (Mønnesland 2002:95).

Eiendomspronomen i bosnisk kan deles inn i entall og flertall. I entall blir den presentert slik: *môj* (min), *tvôj* (din), *njegov* (hans), *njên* (hennes) og *njegov* (det/dens). I flertall blir eiendomspronomen presentert slik: *naš* (vår), *vaš* (deres) og *njihov* (deres). Et eksempel kan være: *Poznajem njegova brata* (jeg kjenner broren hans). (Mønnesland 2002:98-99).

Bosnisk har tre presenstyper med forskjellig vokal, som er a, i, og e. Et trekk kan være at endelsene stort sett har lang vokal. Bøyningen i entall og flertall deles inn i første, andre og tredjeperson. Her presenteres hver av vokalene med hvert sitt eksempel med verb i presens, både i entall og flertall. For å illustrere a - verb, brukes ordet «spør» i følgende eksempel i entall: *pît-âm*, *pît-âš*, *pît-â*. Videre blir det i flertall: *pît-âmo*, *pît-âte*, *pît-ajû*. For å illustrere i – verb, brukes ordet «bærer» i følgende eksempel i entall: *nôs-îm*, *nôs-îš*, *nôs-î*. Videre blir det i flertall: *nôs-îmo*, *nôs-îte* og *nôs-ê*. For å illustrere e – verb, brukes ordet «rister» i følgende eksempel i entall: *trés-em*, *trés-eš*, *trés-e*. Videre blir det i flertall: *trés-emo*, *trés-ete* og *trés-û* (Mønnesland 2002:176).

6.1.3 Polsk

Polsk er det offisielle språket i Polen og kategoriseres som et slavisk språk (Tveit 2011:12). Slaviske språk faller under den indoeuropeiske språkfamilien (Gyllin og Svanberg 2000:10). Slaviske språk deles ofte opp i tre grupper: østslavisk, vestslavisk og syd slavisk. Polsk er et vestslavisk språk (Gyllin og Svanberg 2000:39). På verdensbasis snakkes polsk av omtrent førti millioner mennesker. Dette er blant annet i landene: Polen, Litauen, Russland, Ukraina, Hviterussland og Kazakhstan (Gyllin og Svanberg 2000:79). Alfabetet består av 35 bokstaver, hvor 3 av bokstavene q, v og x er bokstaver som ofte er inkludert i fremmedord. Polsk baserer seg på det latinske alfabetet og skrives fra venstre til høyre (Bielec 1998:3). I polsk bruker man diakritiske tegn til ni følgende bokstaver: *ć*, *ń*, *ś*, *ó*, *ł*, *ź*, *ż*, *ą* og *ę* (Gyllin og Svanberg

2000:55-56). I polsk skiller man ikke mellom korte og lange vokalfonem, slik man gjør i noen slaviske språk (Gyllin og Svanberg 2000:66).

Polsk bruker en SVO struktur i setninger og det betyr at subjektet kommer først, deretter verbet og objektet til slutt (Bielec 1998:270). Et eksempel kan være: *Ewa vasker bordet* = S V O. *Stort bord* viser at i SVO språk kommer adjektivet foran substantivet. *Hennes bord, bordet hennes bordet til Ewa* viser at genitiven kan komme foran eller etter hoved verbet. *Bordet som Ewa fikk i går* viser at relativsetningen kommer etter korrelatet. I polsk bruker man preposisjoner, derfor sier man i denne sammenhengen: *på bordet*. Bøyde hjelpeverb kommer foran verbet: *har fått* (Øzerk 1993:16). Polsk er et slavisk språk og kan betegnes som betydelig mer syntetisk enn for eksempel norsk. Dette kan med andre ord forklares med at leddstilling i polsk ikke er like rigid som for eksempel i norsk, der hvert av leddene har faste plasser. På bakgrunn av dette skapes det muligheter for en nokså fri ordstilling. Dette kan føre til at det kan oppstå problemer med å analysere etter et fastlagt skjema. Fra et kontrastivt perspektiv er setningsleddene markerte gjennom kasus, og derfor slipper man å bruke ordstilling for å tydeliggjøre hva som er subjekt og objekt i setningen (Tveit 2011:28).

Substantiver blir bøyd i kjønn, person og tall (Tveit 2011:28). Polsk deler substantivene i hankjønn, hunkjønn og intetkjønn (Bielec 1998:84). Substantivene kan deles inn i to grupper: enkle, som for eksempel *kraj* (land) og sammensatte, som for eksempel *obcokrajowiec* (utlending). Substantivene deles gjerne inn i flere typer, som for eksempel vanlige, egne og animalske substantiv. Eksempler på dette kan henholdsvis være: *dom* (hus), *Biały Dom* (The Hvite Hus), *kobieta* (kvinne). (Sadowska 2012:101-102).

Polsk skiller mellom første, andre og tredjeperson entall og flertall i pronomener. I entall blir pronomener henholdsvis *ja* (jeg), *ty* (du), *on* (han)/ *ona* (hun)/ *ono* (det). I flertall blir pronomener henholdsvis *my* (vi) og *wy* (dere). Formene i flertall brukes til såkalte «kjente» flertall. Det betyr at de man snakker om er noen man kjenner. Ellers bruker man formene *oni/one* (de/dem) (Sadowska 2012:266-269).

I polsk har verb skrevet i infinitivform en av de følgende endelsene: - *ać*, - *éć*, - *ieć*, - *ić*, - *yć*, - *uć*, - *c*, - *qć*, - *nqć*, - *ść*, - *źć*, - *ować*, - *ywać*, - *iwać*, - *awać*. Polsk kan skille seg fra andre språk ved at det kan være problematisk å forutse endelsene bare ved å se på hvilken endelse infinitivformen har (Bielec 1998:17).

6.1.4 Somali

Språket somali stammer fra den afroasiatiske språkfamilien som består av fem språkgreiner: semittiske språk, berberspråk, gammelegyptisk, tchadspråk og kusjittiske språk. De kusjittiske språk omfatter galla, sidamo og somali (Wiull 2006:6). Somali tilhører den østlige grenen av de kusjittiske språk, som kan betegnes som en undergruppe av afro – asiatiske språk. I dag er somali det eneste kusjittiske språket som har et skriftspråk (Husby 2001:9). Språket er det offisielle språket i Somalia, som ligger i det nordøstlige hjørnet av Afrika. Det finnes store grupper i andre land som bruker somali. Etiopia, Kenya, Djibouti, Jemen og De forente arabiske emirater (Husby 2001:9). Tidligere hadde man forsøkt å bruke det arabiske alfabetet, men i 1973 tok man i bruk det latinske alfabetet som en allmenn akseptert skrift (Wiull 2006:6). Alfabetet består av 26 latinske tegn, 5 vokaler og 21 konsonanter. Det somaliske alfabetet mangler tegnene p, v, z, æ, ø, å. Og bokstavene x, j, w, y, c representerer andre lyder enn det de gjør på for eksempel norsk. Fordi ortografien i somali ikke er fullt standardisert, så kan det være ulike skrivemåter for samme ord basert på uttalen hos den enkelte språkbruker. Dette kan også gjelde innenfor grammatikk og innføringsbøker. Det kan komme av at språket går på tvers av landegrensene og at det derfor kan ha blitt påvirket over tid. Det finnes ikke helt klare regler for bruken av stor og liten bokstav, men i aviser og lignende publikasjoner brukes stor bokstav først i ny setning og i egennavn. I tillegg til det bruker man stor bokstav i titler og navn på institusjoner (Husby 2001:13).

I likhet med de fleste kusjittiske språk, bruker somali en SOV struktur i setningene. Det betyr at subjektet kommer først, deretter objektet og verbet til slutt. Et konkret eksempel kan være: *Muhammed avisen leser* = S O V. Selv om somali har denne strukturen, så kan ordstillingen betegnes som ikke absolutt fast. Og dette er fordi setninger i noen tilfeller ikke kan beskrives ved hjelp av det man på for eksempel norsk kaller subjekt, verbal og objekt (Husby 2001:60). Dersom man tar utgangspunkt i at somali bruker ordstillingstypologien SOV på lik linje med andre SOV språk, kan man få en grammatisk forståelse av hvordan somali er oppbygd. *Tykk avis* viser at i SOV språk kommer adjektivet foran substantivet. *Hans avis, Muhammeds avis* viser at genitiven kommer foran hoved verbet. *Som Muhammed kjøpte i går avisen* viser at relativsetningen kommer foran korrelatet. Somali bruker postposisjoner, derfor kan et eksempel være: *bordet på*. Bøyde hjelpeverb kommer etter verbet, som for eksempel: *lest har* (Øzerk 1993:16).

Somali deler substantiver i to genus: hankjønnsord og hunkjønnsord. Forskjellen på kjønn kommer til uttrykk i bestemt form entall, fordi hankjønn – og hunkjønnsord har ulik bestemt artikkel. Et typisk trekk for substantiv i somali er at genus ofte skifter når substantivet får flertallsform. Et konkret eksempel kan være *naag* (kvinne), som er et hunkjønnsord i entall, blir bøyd som et hankjønnsord gjennom flertallsformen *naago* (kvinner). (Husby 2001:26). I somali finnes det ingen ubestemt artikkel. Isteden brukes tallord og et eksempel kan være tallordet *kow* (en), som kan brukes i «én bil». Denne bruken omfatter ikke «to», men bare «en». Det brukes samme tallord for begge kjønn, selv om somali har grammatisk kjønn. Dette vil kunne tilsvare det man for eksempel har én, ei, et på norsk. Somali skiller mellom to former for bestemt artikkel. Den ene brukes ved nærhet til objektet og den andre ved fjernhet. Videre betyr dette at - *ii*- formene i første omgang vil bli brukt i sammenhenger hvor det uttrykkes fortid, som verb i preteritum. Ikke – fjerne og fjerne hankjønnsord har henholdsvis formene - *ka* og - *kii*. På lik linje har hunkjønnsord - *ta* og - *tii* (Husby 2001:29).

Somali har et pronomensystem som kan skille seg fra for eksempel norsk. Man skiller mellom uavhengige (emfatiske), og klitiske former av personlig pronomen. Uavhengige pronomen er selvstendige og de står ofte fremst i setningen. Mens klitiske pronomen henges på verbet (klitiseres) Eksempler på emfatiske pronomen i første, andre og tredjeperson entall kan være: *anigu/ -a* (jeg), *adigu/ - a* (du), *isagu/ - a* (han), *iyadu/ - a* (hun). Videre blir den samme rekkefølgen i flertall slik: *annagu/ - a* og *innagu/ - a* (vi – eksklusivt og inklusivt), *idinku/ - a* (dere), *iyagu/ - a* (de). (Husby 2001:36). Eksempler på klitiske pronomen i første, andre og tredjeperson entall kan være: -*aan*, -*aad*, -*uu* (hankjønn) og -*ay* (hunkjønn). I flertall blir den samme rekkefølgen slik: -*aannu* og -*aynu* (eksklusiv og inklusivt), -*aydin* og -*ay* (både han – og hunkjønn). (Husby 2001:37).

Somali skiller mellom to presensformer, som kalles en generell og en progressiv. Generell presens har to bruksområder. Den ene er handlingsverb, som går ut på om det er en vanemessig eller gjentatt handling som finner sted i talerens nåtid. Et eksempel kan være: *daawada goormaad cabtaa* (når tar du/ pleier du å ta medisinen?) Den andre er tilstandsverb som uttrykker en tilstand i talerens nåtid. Et eksempel kan være: *wuu bukaa* (han er syk). Presens progressiv brukes for en aktivitet som pågår i taleøyeblikket. Et eksempel kan være: jeg jobber (Husby 2001:43-44).

6.1.5 Tyrkisk

Tyrkisk er det offisielle språket i Tyrkia, selv om språket brukes i flere land med noe forskjell i dialekter. Det er noe uenig om at de tyrkiske språkenes språkhistoriske tilhørighet. Tyrkisk kan betegnes som et språk fra den altaiske språkfamilien, men klassifiseres gjerne som Tyrkia – tyrkisk (Brendemoen 1990:157). Fra gammelt av ble det arabiske alfabetet brukt, og dette fulgte med siden overgangen til islam på 1100- tallet. Dette ble avskaffet i 1928 til fordel for det latinske alfabetet. Alfabetet hadde som hovedprinsipp at hvert fonem skulle representeres med ett grafem. Dette kan med andre ord bety at tyrkisk ikke trenger bokstavsammensetninger som for eksempel *skj* på norsk for å illustrere en bestemt lyd. Alfabetet består av 29 bokstaver. Videre kan man i prinsippet si at tyrkisk stort sett skrives slik som det uttales (Brendemoen 1990:169).

Tyrkisk bruker en SOV struktur i setninger og det betyr at subjektet kommer først, deretter objektet og verbet til slutt. Et eksempel kan være: *Osman gresset klipper* = S O V (Brendemoen 1990:183). *Stor gressklipper* viser at i SOV språk kommer adjektivet foran substantivet. *Osmans gressklipper/ hans gressklipper* viser at genitiven kommer foran hoved verbet. Relativsetningen kommer foran korrelatet: *som Osman kjøpte i går gressklipperen*. I tyrkisk bruker man postposisjoner som for eksempel: *gresset på*. Bøyde hjelpeverb kommer etter verbet: *sett har* (Øzerk 1993:16). Tyrkisk kan være et godt eksempel på et sterkt syntetisk språk. Språk som kan betegnes som mest syntetiske, kan være språk hvor grammatiske forhold blir uttrykt ved bøyingsendelser. Man kan dele syntetiske språk inn i to kategorier, som er agglutinerende språk og flekterende språk. Agglutinerende språk kan kjennetegnes ved at et enkelt ord kan ha en serie endelser etter hverandre, der hver enkelt av disse endelsene har en spesiell grammatisk funksjon. Tyrkisk kan betegnes som et typisk agglutinerende språk (Øzerk 1993:12-13).

Tyrkisk skiller ikke mellom grammatiske kjønn i substantiver og det finnes heller ikke forskjellige bøyingsklasser. På tyrkisk finnes det bare ubestemt artikkel, som kalles *bir*. Bestemt artikkel finnes ikke. Utrykket bestemthet kommer bare fram i akkusativ, der bestemt form har endelse, mens ubestemt form er lik nominativ (Brendemoen 1990:172-173). Substantiver har egne endelser i flertall og i tyrkisk brukes endelsen *-ler*. Eksempler på dette kan være: *yeni arabalar`* (nye biler), *iki katlı evler`* (de toetasjes husene), *bazı insanlar`* (noen mennesker). Disse endelsene er direkte festet til substantivet (Göksel og Kerslake 2011:40).

Tyrkisk har seks personlige pronomen med første, andre og tredje person i entall og flertall. I entall er det: *ben* (jeg), *sen* (du), *o* (han/hun/det). I flertall er det: *biz* (vi), *siz* (dere) og *onlar* (dem). (Göksel og Kerslake 2011:111). I tyrkisk finnes det bare ett tredje persons personlig pronomen i entall og det kalles *o*. Dette viser at mangelen på grammatisk kjønn i substantiver også gjelder i pronomen. I tillegg reflekterer ikke tyrkisk over biologisk kjønn, slik som for eksempel norsk gjør ved å skille mellom han og hun (Brendemoen 1990:175). Det finnes seks endelser i eiendomspronomen i entall og flertall. I entall blir endelsene henholdsvis - (*i*)*m* (min/mine) - (*i*)*n* (din/dine) og - (*s*)*i*(*n*) (hans/hennes). Eksempler i entall kan være: *evim* (mitt hus), *evin* (ditt hus), *evi* (hans/hennes). I flertall blir endelsene henholdsvis - (*i*)*miz* (vår), - (*i*)*niz* (deres) og - *leri*(*n*) (deres). Eksempler i flertall kan være: *evimiz* (vårt hus), *eviniz* (deres hus) og *evleri* (deres hus). (Göksel og Kerslake 2011:42).

Siden tyrkisk faller under kategorien agglutinerende språk, betyr det at bøyningen av ord foregår ved at endelser føyes til stammer. Dette kan med andre ord forklares med at stammene ikke forandrer seg (Brendemoen 1990:157). Verbalsystemet i tyrkisk kan betegnes som komplisert og fremmedartet, men samtidig finnes det ingen uregelmessige verb. Dette betyr med andre ord at alle verb bøyes på samme måte. Det skilles mellom fortid, nåtid og fremtid, og av aspektene mellom en ustrakt og ikke – utstrakt handling. I tillegg finnes det et eget aspekt som betegner gjentatte handlinger, som kalles aorist (Brendemoen 1990:177).

6.1.6 Vietnamesisk

I Vietnam finner man flere språk, fordi innbyggerne i landet bruker flere språk. De snakker vietnamesisk, men det er også noen som snakker kambodsjansk eller laotisk. Det er omtrent 65 millioner mennesker som snakker vietnamesisk i Vietnam. I andre deler av verden finnes det omtrent 1 million mennesker som snakker dette språket (Wiull 2007:6). Tidligere baserte vietnamesisk seg på det kinesiske alfabet, som ble kalt *chữ nôm* (folkeskrift). På 1600 – tallet ble det utarbeidet en rettskrivning med det latinske alfabetet. Denne kalles *quốc ngữ* (nasjonalspråk). Dette har ført til at tiden med den gamle folkeskriften er over og at man i dag bruker det latinske alfabetet i Vietnam (Wiull 2006:6). Vietnamesisk skiller seg fra for eksempel norsk ved at prinsippet om at det kan være flere måter å uttale en bokstavkombinasjon på, ikke eksisterer i det vietnamesiske språket. Dette går blant annet ut på at en skrevet stavelse alltid bare har en mulig tale. Vietnamesisk har flere fonemer enn det

som er vanlig i det latinske alfabetet, men dette har blitt løst ved enten å bruke flere bokstaver per fonem eller å bruke diakritiske tegn (Rosén 1999:11).

Vietnamesisk kan være et godt eksempel på et sterkt analytisk språk, det vil si språk med ingen eller få bøyningsendelser, hvor grammatiske forhold signaliseres ved bruk av separate grammatiske ord og ordstilling (Øzerk 1993:12). Vietnamesisk bruker en SVO struktur i setningene og det betyr at subjektet kommer først, deretter verbalet og objektet til slutt. Et eksempel kan være: *Chien maler huset* = S V O. *Stort hus* viser at i SVO språk kommer adjektivet foran substantivet. *Hans hus, huset hans eller huset til Chien* viser at genitiven kan komme foran eller etter hovedordet. Videre kommer relativsetningen etter korrelatet, slik: *huset som Chien kjøpte i fjor*. Når det gjelder pre eller postposisjoner, brukes preposisjoner slik: *på huset*. Bøyde hjelpeverb kommer foran verbet, slik: *har malt* (Øzerk 1993:16).

På vietnamesisk finnes det en ordklasse som man kan kalle «klassifisere». Heretter vil det forkortes med kl. Dette går ut på at et substantiv blir plassert i en bestemt gruppe ut fra den beskrivelsen som klassifiseringen gir det. Et eksempel kan være ordet *quyên*, som kan oversettes til bind eller hefte, klassifiserer bøker. Videre brukes *con* for å klassifisere dyr, som for eksempel: *Con mèo* (katt). *Cây* kan bety plante eller tre, og kan brukes til å klassifisere planter og trær, slik: *cây cam* (appelsintre). (Wiull 2006:38). Videre deler vietnamesisk substantiver i ubestemt (ubest) og bestemt form (best), som tar for seg henholdsvis «en eller annen» og «en ting som er kjent for oss». Et eksempel på ubestemt form kan være: *Tôi mua một cục phó mát* = jeg kjøpte en «kl» ost (Jeg har kjøpt en ost). eksempel på bestemt form kan være: *Chiếc phó mát màu meo* = «kl» ost helt muggen (Osten er helt muggen). (Wiull 2006:40).

I det vietnamesiske språket finnes det ikke kjønn. Substantivene blir delt inn i klasser og blir markert med klassifisering. På vietnamesisk kan vi signalisere at den saken vi snakker om er nær oss eller langt borte fra oss. Ved å bruke *này* (denne) viser vi at den er nær oss, og med *ấy* viser vi at den er langt borte fra oss (Wiull 2006:40-41). I flertall (flt) skilles det mellom *những* (noen) av et slag, og *các* (alle) av et slag. Eksempler på dette kan være: *Tôi thích các bài hát trong CD này* = Jeg like «flt» «kl» sang inne i CD denne (jeg liker sangene på denne CD- en). *Tôi thích những bài hát vui* = jeg like «ubest» «kl» sang glad (jeg liker glade sanger).(Wiull 2006:42).

Vietnamesisk deler personlige pronomen inn i tre typer: *tôi* (jeg), *ông*, *anh* (du) og *ông ấy* (han). På vietnamesisk kan man bruke ordet *của* (eiendom) når man skal fortelle at man eier noe. Et eksempel kan være: *con mèo của anh* (katten din). (Wiull 2006:14). Men her er det verdt å nevne at bruken av pronomen i vietnamesisk kan avhenge av hvilken kontekst den brukes i. Et relevant poeng i denne sammenheng vil være hvem man snakker om og hvilken rolle eller status man har til vedkommende (Rosén 1999:31).

Vietnamesisk har ikke bøyning, derfor må leddstilling og grammatiske utrykke de typer betydning som andre språk uttrykker gjennom bøyning. I tillegg har ikke vietnamesisk kjente grammatiske kategorier som kasus, tempus og tall. Et konkret eksempel kan være: *Nó thích tôi* = han like meg (han liker meg) (Rosén 1999:25).

6.2 Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet

Gruppen *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* omfatter arabisk, dari, farsi, kurdisk (*sōrānī*) og urdu, og utgjør N=43 elever. Denne gruppen karakteriseres ved at de ikke har latinske bokstaver i alfabetet. Spørsmålet er om de har alfabetiske likhetstrekk med det norske språket.

Hvilke opprinnelser, alfabet og skriftsystem, setningsoppbygging, substantiver, pronomen og bøyningendelser har språkene i denne språkgruppen?

6.2.1 Arabisk

Arabisk klassifiseres som et semittisk språk og faller under kategorien afroasiatisk.

Betegnelsen «klassisk arabisk» kan ha ulik betydning i den arabiske verden. Den arabiske verden består av flere land og det kan derfor oppstå variasjoner i språket (Retsö 2011:782). Marokko, Algerie, Tunisia, Libya, Egypt, Sudan, Israel, Libanon, Syria, Irak, Jordan, Kuwait, Saudi – Arabia, Nord – Yemen, Oman og Quatar er områder der arabisk er et dominerende språk. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at arabere som har hatt skolegang i

hjemlandet, har teoretiske kunnskaper bare om skriftspråkets norm. Dette kan være fordi at dere språklige plattform og vaner kan reflektere og påvirke deres lokale talemål (Mejdell 1990:67).

Arabisk skrives og leses fra høyre mot venstre, og bøker leses fra motsatt side enn det som er vanlig for latinske språk. Alfabetet består av 28 bokstaver og som skrives noe annerledes avhengig av om de står alene, først i, inne i eller i slutten av et ord. Arabisk skrives fra høyre mot venstre og har ikke store bokstaver. Tegnsetting brukes ikke i den arabiske skriftradisjon og en måte å markere en ny setning på kan være ved å bruke konjunksjonene *wa* (og) eller *fa* (så) eller *inna* (sannelig). I den senere tid har det imidlertid blitt en økende grad av europeiske tegn som for eksempel komma, punktum og spørsmålstegn. Men det finnes ikke regler for bruken av slike tegn, derfor kan de være både varierende og tilfeldige. Disse blir skrevet speilvendt, da de skal tilpasses den arabiske skriveretningen. (Mejdell 1990: 72-75).

Syntetiske språk kan deles inn i to grupper: agglutinerende språk og flekterende språk. Det sistnevnte krever at det skjer en forandring i selve ordet ved en slags indre bøyning. Arabisk faller under denne kategorien og kan betegnes som et flekterende språk (Øzerk 1993:13). Setningsstrukturen gir leseren muligheten til å vite hvem som gjør hva. Arabisk bruker en VSO struktur i setningene, og det betyr at verbet kommer først, deretter subjekt og objekt til slutt (Weninger 2001:804). Et eksempel med transkripsjon kan være: *Spiller Hassan fotball* = V S O. Dersom man ser den forrige setningen i lys av norsk grammatikk, vil man kunne anta at det er spørsmål på grunn av en omvendt ordstilling (Mejdell 1990:86). Denne ordstillingstypologien har flere retningslinjer som brukes i arabisk. Et SOV språk innebærer at adjektivet kommer etter substantivet, som for eksempel *fotball liten*. Genitiven kommer etter hovedordet, som for eksempel *fotballen til Hassan*. Videre kommer relativsetningen etter korrelatet, for eksempel *som fotballen Hassan kjøpte i går*. Arabisk bruker preposisjoner som for eksempel *på bordet*. Bøyde hjelpeverb kommer foran hoved verbet som for eksempel *har kjøpt* (Øzerk 1993:16).

Arabisk har både hankjønn og hunkjønn i substantiver, men ikke intetkjønn. De fleste hunkjønnsord ender på – *a*, som for eksempel *madrassa* (skole). Arabisk har entall, total og flertall i substantiver. Et eksempel på transkripsjon kan være: *kitab* (bok) *kitabana* (to bøker) og *kutub* (bøker). Dette betyr med andre ord at arabisk skiller mellom antallet en og to, men alt over to blir regnet som flertall. Arabisk har en bestemt artikkel som er felles for alle kjønn og tall. Dette illustreres ved en foranstilt bestemt artikkel gjennom tegnene *al-* eller bare *l-*.

Eksempler på dette kan være *l-wallad* (barnet) og *l-kutub* (bøkene). I prinsippet har ubestemt form ingen artikkel, som for eksempel: *walad* (en gutt) eller *kutub* (bøker). Videre kan et substantiv også gjøres bestemt uten bestemt artikkel. Dette gjøres ved at eiendomspronomen står som endelse, som for eksempel: *bayti* (huset mitt). Eller ved et følgende substantiv som definerer det, som for eksempel: *kitab l-walad* (boka til gutten/ guttens bok). Likevel brukes det oftere bestemt form i arabisk ved abstrakte begreper (Mejdell 1990:77-78).

Pronomen kan være enkeltstående ord som har subjekts funksjon, endelser på verb når det er objekt, på preposisjonen som styrer preposisjonsuttrykk og på substantiv når det er eiendomspronomen. Eksempler på dette kan forholdsvis være: *ana ka:tib* (jeg er forfatter), *za:rani* (han besøkte meg) og *kita:bi* (boka mi). Arabisk skiller ikke mellom personer og ikke personer når det gjelder bruk av pronomen. Både «han» og «hun» brukes for alle hankjønns – og hunkjønnsord, da brukes henholdsvis *huwa* (han) og *hiya* (hun). Arabisk bruker refleksive pronomen seg og sin, i likhet med eksempel norsk. Et eksempel kan være: *dakhala l-walad baytahu* (gikk gutten inn i huset hans = sitt). (Mejdell 1990:79)

Arabisk bruker to tider i bøyning av verb, men disse har ikke direkte referanse til tid. De sier noe om hvorvidt verbets handling kan betraktes som avsluttet eller som pågående uten hensyn til tid. Eksempler på dette kan være: *l-ma:di ketaba* (skrev/ har skrevet) og *l-muḍa:ri ʿ yaktub* (skriver – nå eller snart). Men i mange tilfeller vil *l-ma:di* kunne referere til fortiden, og *l-muḍa:ri* kunne referere til nåtid eller framtid (Mejdell 1990:81).

6.2.2 Dari

Dari er et Indo – Europeisk språk som bruker det samme alfabetet som arabisk. Det snakkes av mer enn halvparten av befolkningen i Afghanistan. Dari, farsi og tajiki er flere navn som betegner det samme språket. I Afghanistan kalles språket dari eller farsi. Men her er det verdt å nevne at det finnes ulike dialekter, noe som kan påvirke språket til en viss grad. På lik linje med farsi, bruker dari det arabiske skriftsystemet (Wahab 2004:1-2). Alfabetet består av 32 bokstaver og disse bokstavene kan forekomme i starten, i midten eller slutten av et ord. Den korte formen av en bokstav blir brukt når den forekommer i begynnelsen av et ord, og den er forbundet med den påfølgende bokstaven. Bokstavene ʾ (alef), ɖ (d`al), ẓ (z`al), ʀ (re), ʒ (ze), og ʋ (vav) blir alltid skrevet i lange former. Når disse bokstavene står i midten av et ord vil de

ikke kobles til bokstavene som følger etter dem, men heller til de bokstavene som står foran (Wahab 2004:7). Dari skrives fra høyre mot venstre og bøker leses fra motsatt side enn det som er vanlig for latinske språk. Det brukes ikke stor forbokstav hverken når det gjelder egennavn og første bokstav i en setning (Wahab 2004:37).

I likhet med for eksempel farsi kan dari betegnes som et analytisk språk fordi grammatiske forhold uttrykkes ved ordstilling og hjelpeord, ikke ved bøyningssendelser (Øzerk 1993:12-13). Dari er et SOV språk og har en regel om at subjektet og objektet alltid kommer før verbet i setningen. Et eksempel kan være: *`in kit`ab-e man ast* (denne boken min er). Enten det er snakk om en fortellende, spørrende eller uttalende setning, så vil den baseres på en slik oppbygning (Wahab 2004:55). Et SOV språk innebærer at adjektivet kommer før substantivet, som for eksempel *blå genser*. Genitiven kommer foran hovedordet, som for eksempel *Hamids genser*. Videre kommer relativsetningen før korrelatet, som for eksempel *som Hamid kjøpte i går genseren*. Når det gjelder pre eller postposisjoner brukes postposisjoner som for eksempel *skapet i*. Bøyde hjelpeverb kommer etter hoved verbet som for eksempel *kjøpt har* (Øzerk 1993:16).

Dari skiller ikke mellom hankjønn og hunkjønn i substantiver. Kjønnnet vil være avhengig av hvilken kontekst den brukes i. Et eksempel kan være: *o m`ader – e man ast* (hun er moren min). Dette kan innebære at bruken av hankjønn og hunkjønn i substantiver er situasjonsavhengig (Wahab 2004:47). Flertallsendelsene *-h`a, -`an, -at, -el, g`an* og *y`an* brukes som endelser for å illustrere flertall i substantiver. En regel er at substantiver som mennesker og dyr kan bli til flertall ved å bruke endelsen *`an* (Wahab 2004:64).

I personlig pronomen skiller ikke dari mellom kjønn, men har en felles betegnelse *و* (o) for han, hun eller det. Et eksempel med transkripsjon kan være: *kit`ab- e o*, som betyr boken hans eller hennes (Wahab 2004:73-74). Når det gjelder personlig pronomen i eiendomsform, har dari bestemte endelser som kan legges til substantiver, adjektiver og verb. I første, andre og tredjeperson entall blir endelsene henholdsvis *meem, te* og *sheen*. I flertall blir de i samme rekkefølge *m`an, t`an* og *sh`an* (Wahab 2004:77).

Dari bruker ikke passiv form når det isteden kan brukes en aktiv form. Dette betyr at man for eksempel ikke kan si: Mannen ble sett av Hamid. Isteden sier man: Hamid så mannen. Alle verb i infinitiv ender på *dan, tan* eller *idan*. For å bruke formen nåtid fjerner man de tre endelsene fra infinitivformen og erstatter de med nåtidsformen *may*. Et eksempel på dette

kan være: *man maykhoram* (jeg spiser). Ordet *maykhoram* kan også skrives separat, *may khoram*. Begge formene er tillatt i dari (Wahab 2004:87-89).

Fortidsformen av et verb blir formet ved å fjerne endelsen *an* fra infinitivsformen av verbet. Siden *an* representerer infinitivsform, vil fjerning av denne skape fortidsform. Et eksempel på det kan være: *d'idan* (å se), som i fortidsform blir *d'id* (sett). (Wahab 2004:93). Fremtidsform blir illustrert ved å legge til ordet *khw'ahad* (vil) som legges til en personlig endelse, og den kommer før verbet. Et eksempel på det, med utgangspunkt i infinitivsformen *d'ashtan* (å ha), kan være: *man khw'ah d'ashtam* (jeg vil ha). (Wahab 2004:100).

6.2.3 Farsi

Grammatikken og store deler av vokabularet i farsi er Indo – Europeisk (Mace 2003:181). Farsi er det nasjonale språket i Iran. Alfabetet består av 33 bokstaver og bruken av bokstavene kan både være sammensatt og mindre sammensatt (Mace 2003:17). Farsi har elementer fra det arabiske alfabetet, der bestemte bokstaver ofte dukker opp i forbindelse med arabiske låneord (Windfuhr og Perry 2009:422). Farsi skrives og leses fra høyre mot venstre, og bøker leses fra motsatt side enn det som er vanlig for latinske språk. Det finnes ingen store bokstaver, men punktum brukes i setninger. Farsi har tre korte vokaler som kan transkriberes som a, o, e. Disse korte vokalene er ofte ikke skrevet, men de er integrert i den konteksten de brukes i. Derfor er det sjeldent man skriver de korte vokalene, med unntak av i skolen der elevene skal lære språkets grammatikk (Mace 2003:3).

Farsi kan betegnes som et analytisk språk fordi grammatiske forhold uttrykkes ved ordstilling og hjelpeord, ikke ved bøyningendelser. Det finnes ingen «rene» analytiske språk fordi det dreier seg om et spekter, med gradsforskjeller (Øzerk 1993:12-13). Farsi bruker en SOV struktur i setningene, og det betyr at subjektet kommer først, deretter objekt og verbet til slutt (Windfuhr og Perry 2009:479). Et eksempel med transkripsjon kan være: *Sara mat spiser* = S O V. Prosessen med å bygge opp en setning, kan avhenge av hvilken plassering de ulike leddene har i setningen. Denne oppbygningen vil være vesentlig for at leser skal kunne forstå budskapet i setningen. Noen konkrete retningslinjer i farsi er når et objekt står i ubestemt form, står det foran verbet. Et eksempel med transkripsjon kan være: *Ali dirooz ketabi kharid* = Ali i går bok kjøpte (Wiull 2008:30). Denne ordstillingstypologien har flere retningslinjer

som brukes i farsi. Et SOV språk innebærer at adjektivet kommer før substantivet, som for eksempel *stor bok*. Genitiven kommer foran hovedordet, som for eksempel *Alis bok*. Videre kommer relativsetningen før korrelatet, som for eksempel *som Ali kjøpte i går boka*. Når det gjelder pre eller postposisjoner brukes postposisjoner som for eksempel *bordet på*. Bøyde hjelpeverb kommer etter hoved verbet som for eksempel *kjøpt har* (Øzerk 1993:16).

I farsi kan substantivene ha to former. Den ene er en allmenn form, som ikke har noen endelse. Ved å bruke denne formen kan vi utrykke at det/den vi nevner finnes. Denne formen kan også brukes om en sak som er kjent for oss. Et eksempel på det kan være: *sjirini daram* (jeg har kake). Videre har farsi en ubestemt form som kan utrykke at vi har en eller annen sak. Et eksempel kan være: *man sjirini kharidam* (jeg kjøpte kake). Ordet kake blir en generell betegnelse på noe vi ikke kan se her og nå. Dette illustrerer at de to formene henholdsvis baserer seg på noe som er kjent for oss og noe som blir mer generelt eller abstrakt (Wiull 2008:379). Det forekommer et svakt skille mellom substantiv og adjektiv. Det finnes ingen karakteristiske stammer eller bøyninger og det kan komme av at mange adjektiver og substantiver kan være identiske. Farsi skiller ikke mellom hankjønn, hunkjønn og intetkjønn i substantiver eller pronomen, men ofte gjennom selektiv bruk av klassifisering. Et eksempel på det kan være «mannlig esel»(Windsfuhr og Perry 2009:430 -431).

De personlige pronomenene deles inn i tre typer: den som snakker, den vi snakker til og den vi snakker om. Det finnes konkrete endelser som viser eiendom i farsi, der det legges til endelser som *mæ*, *esj* og – *eman*. Disse endelsene står for henholdsvis mine, hans eller hennes og deres, settes til et substantiv for å signalisere eiendom. Et eksempel på det kan være substantivet *ketab* (bok), som tillegges – *esj* for å signalisere at det er hans eller hennes bok. På denne måten finnes det ingen tilleggsord, men en endelse som settes sammen med substantivet (Wiull 2008:12-13). Farsi har ikke refleksive pronomen, som på for eksempel norsk kan være ordet *seg*. Det brukes for å vise tilbake til subjektet i en setning. Dersom setningen er «Hamid vasker seg», vil man i farsi være nødt til å bygge opp et uttrykk som viser omtrent det samme. Man kan da for eksempel bruke ordet *khåd* (selv) (Wiull 2008:27).

Verb med infinitivsform har ikke partikkelen «å» som for eksempel finnes i norsk. Farsi har to infinitivsformer, som betegnes som lange og korte infinitiver. Den lange formen er den mest brukte og karakteriseres med en endelse – *dán* eller – *tán*. Et eksempel kan være: *dávidán* (å løpe). Den korte formen skiller seg fra den lange formen ved at endelsen – an ikke brukes. Et eksempel kan være: *davíd* (å løpe).(Mace 2003:77-78). Farsi skiller mellom to

grupper endelser i fortid, og det er de som vi bruker i entall og flertall. Dette betyr at det finnes egne endelser som brukes med stammen i fortid. Slike endelser er et av flere trekk som kan skille farsi fra andre språk. Endelsene til jeg, du og han/hun/det blir henholdsvis *-am*, *-i* og ingen endelse i tredje person entall. Eksempler kan være: *man khane bodam* (jeg var hjemme) og *to biron bodi* (du var ute). (Wiull 2008:15).

6.2.4 Kurdisk (Sōrānī)

Kurdisk er en overordnet begrep for den største gruppen av nært relaterte vestlige iranske dialekter. Språket strekker seg over et stort geografisk område som blant annet dekker deler av Tyrkia, Irak, Iran og Armenia, i tillegg til mindre grupper i andre land (McCarus 2009:587). På bakgrunn av dette finnes det flere skriftsystemer i det kurdiske språket. Per i dag bruker tyrkiske og syriske kurdere en endret utgave av tyrkisk skrift, mens de fra den tidligere Sovjetunionen bruker en endret utgave av kyrillisk. Sōrānī kurdisk har alltid blitt skrevet på samme måte som farsi, som er et endret arabisk alfabet. Det finnes med andre ord både latinsk og arabisk alfabetsystem i kurdisk (McCarus 2009:589). Her vil det være fokus på Sōrānī kurdisk. Alfabetet består av 43 bokstaver. Det finnes ulike alfabet på bakgrunn av at kurdere bor spredd over et stort område, på tvers an landegrenser. Dette gjør at det finnes elementer av blant annet farsi og arabisk i det kurdiske alfabetet (McCarus 2009:590). I likhet med for eksempel farsi kan kurdisk betegnes som et analytisk språk fordi grammatiske forhold uttrykkes ved ordstilling og hjelpeord, ikke ved bøyningseendelser (Øzerk 1993:12-13).

Kurdisk bruker en SOV struktur i setningene og det betyr at subjektet kommer først, deretter objekt og verbet til slutt (McCarus 2009:613). Et eksempel med transkripsjon kan være: *Mehdi bil kjører = S O V*. Videre vil et SOV språk ha bestemte retningslinjer for grammatikk og her kan kurdisk i betydelig grad sammenlignes med farsi. I et SOV språk kommer adjektivet før substantivet, som for eksempel *liten penn*. Genitiven kommer foran hovedordet, som for eksempel *Mehdis penn*. Videre kommer relativsetningen før korrelatet, som for eksempel *som Mehdi kjøpte i går pennen*. Når det gjelder pre eller postposisjoner brukes postposisjoner som for eksempel *bordet på*. Bøyde hjelpeverb kommer etter hoved verbet som for eksempel *kjøpt har* (Øzerk 1993:16).

Kurdisk skiller ikke mellom hankjønn, hunkjønn og intetkjønn i substantiver, men ofte gjennom selektiv bruk av klassifisering. Et eksempel med ordet *māḡ-gā* (ku) kan være «kvinnelig ku», kalt *mādiyān*. Substantiver kan være påvirket av antall og bestemthet, der stammen kan definere ubestemt artikkel i entall eller flertall. Endelsen – *ēk* signaliserer ubestemt artikkel i entall og – *aka* signaliserer bestemt artikkel entall. Videre viser endelsen – *ān* flertall (McCarus 2009:598).

De personlige pronomenene deles inn i tre typer: den som snakker, den vi snakker til og den vi snakker om. Det finnes konkrete endelser som viser eiendom i kurdisk der det legges til endelser som *min*, *to*, *aw* i entall og *ema*, *ewa*, *aw- an* i flertall. Disse endelsene står for henholdsvis første, andre og tredjeperson entall og flertall (McCarus 2009:599).

I kurdisk baserer verbene seg på to tider: nåtid og fortid. Fortidsformer illustreres med ulike endelser, som både kan være fremstående og mindre fremstående. Eksempler kan være: *mir/ mird* (dø), *past/ past* (trykk) eller *ē -/ hāt* (komme). (McCarus 2009:604). Verb med infinitivsform er markert med endelsen – *in*. Et eksempel på det kan være *kird- in* (gjøre). (McCarus 2009:606).

6.2.5 Urdu

Urdu høres ofte i sammenheng med hindi, og dette stammer av at disse språkene tidligere var en del av et rike bestående av India og Pakistan. Språkforholdene i disse to landene bærer preg av århundrers politiske splittelser mellom hinduisme og islam, og har resultert i dagens hindi og urdu (Kristiansen 1900:196). I denne sammenhengen vil fokuset være på urdu. Urdu bruker et arabisk alfabet som er utvidet med mange bokstaver. På bakgrunn av dette kan urdu betegnes som et fremmedartet alfabetsystem av et ikke latinsk skriftspråk. En urdualende person vil kunne bruke abstrakte og religiøse ord fra islamske kulturspråk som for eksempel farsi og arabisk. (Kristiansen 1990:196-197). Skriftsystemet i urdu er av arabisk og persisk opprinnelse og skrives fra høyre mot venstre. Alfabetet består av 35 bokstaver og alle er konsonanter. Urdu bruker ikke store forbokstaver, men både utropstegn og spørretegn er i bruk (Kristiansen 1990:206-207).

Urdu bruker en SOV struktur i setningene, og det betyr at subjektet kommer først, deretter objekt og verbet til slutt. Et eksempel med transkripsjon kan være: *Nader bil kjører* = S O V. Denne ordstillingstypologien gjelder også i spørsmål, der et eksempel kan være: Hva du heter? (Kristiansen 1990:226). Denne ordstillingstypologien har flere retningslinjer som brukes i urdu. Et SOV språk innebærer at adjektivet kommer før substantivet, som for eksempel *stor bil*. Genitiven kommer foran hovedordet, som for eksempel *Naders bil*. Videre kommer relativsetningen før korrelatet, for eksempel som *Nader kjørte i går bilen*. Når det gjelder pre eller postposisjoner brukes postposisjoner som for eksempel *bilen i*. Bøyde hjelpeverb kommer etter hoved verbet som for eksempel *kjørt har* (Øzerk 1993:16) Disse punktene illustrerer ikke bare hvordan språket er oppbygd, men også hvordan språket skiller seg fra andre språk. Indirekte tale brukes ikke i urdu, det brukes isteden direkte form. Istedenfor å si «hun sa at hun skulle være med», bruker man «hun sa (at): jeg skulle komme» (Kristiansen 1990:228).

Når det gjelder substantiver har urdu hankjønn og hunkjønn, men ikke intetkjønn. Et relevant poeng er at urdu har mengder av persiske og engelske låneord, som ikke har grammatiske kjønn. Urdu skiller bruker både entall og flertall. I motsetning til for eksempel norsk, som har uregelmessigheter i flertallsendelsen, er urdu regelmessig. Men siden urdu har arabiske låneord, kan flertallsformer i noen tilfeller virke uregelmessige. Urdu har verken bestemt eller ubestemt artikkel (Kristiansen 1990:214). Urdu kan betegnes som et analytisk språk fordi grammatiske forhold uttrykkes ved ordstilling og hjelpeord, ikke ved bøyningssendelser (Øzerk 1993:12-13).

De personlige pronomenene deles inn i tre typer: den som snakker, den vi snakker til og den vi snakker om. I urdu er ordet for han og hun det samme, men det er distinksjonene her og der som kan avgjøre hvilken form som skal brukes. Et eksempel med transkripsjon kan være: *vah* eller *usne* som betyr han / hun / den / det der. Videre kan *yah* eller *isne* bety han / hun / den / det her. Videre finnes det ikke et ord som vil tilsvare til pronomenet *en* eller *man* på for eksempel norsk. Istedenfor å bruke *man sier at*, brukes *de sier at* (Kristiansen 1990:216-217). Verbet «å være» kan ha ulike betydninger. Et eksempel på dette kan være gutten er syk. Det kan bety at gutten har fått en sykdom eller at han ofte er syk. Verbet «å ha» finnes ikke i urdu. Isteden brukes eiendomspronomen eller genitiv for å betegne for eksempel slektninger og kroppsdelar. Istedenfor å si jeg har to brødre, sier man mine to brødre (Kristiansen 1990:222).

Det er to avgjørende faktorer som ligger til grunn for bøyning av verb i urdu. Man er først og fremst opptatt av tidspunktet noe skjer. Det er viktigste er måten noe skjer på, og dette går ut på om det er snakk om en utvikling eller en avsluttet prosess. Det er aktuelt å vite om det er noe som har skjedd en gang eller flere ganger. Slike aspekter er ofte viktigere enn spørsmålet om tid. Det finnes bare fem uregelmessige verb i urdu og det er: *honā* (være), *denā* (gi), *lenā* (ta), *jānā* (gå) og *karnā* (gjøre) (Kristiansen 1990:218-219).

6.3 Språkstatistikk

For å oppsummere har jeg valgt å lage tabeller der jeg tar for meg de to minoritetsgruppene av elever, henholdsvis *elever med morsmål med latinske alfabet* og *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*. Hensikten er å kartlegge om elevene i gruppene kan ha kort eller lang innvandringsbakgrunn. Det finnes imidlertid en begrensning og det er at datamaterialet ikke gir oss informasjon om elevenes innvandringsbakgrunn, men det forteller oss hvilke morsmål elevene har. I tillegg har vi informasjon om hvor mange elever som har de ulike morsmålene. Antall elever per språk i de to gruppene gir følgende tabell:

Elever med morsmål med latinske alfabet	Antall
Albansk	2
Bosnisk	1
Polsk	1
Somali	7
Tyrkisk	8
Vietnamesisk	5

Tabellen viser at antall elever per morsmål i stor grad varierer. Språkene somali og tyrkisk er nokså jevne når det gjelder antall elever, og er representert av flest elever i gruppen.

Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	Antall
Arabisk	5
Dari	2
Farsi	3
Kurdisk (Sōrānī)	2
Urdu	31

Tabellen viser at antall elever per morsmål varierer, men at det er et språk som tydelig skiller seg ut. Urdu er representert av flest elever og utgjør en stor andel av gruppen.

På bakgrunn av datamaterialet kan man kategorisere hovedgruppene *elever med morsmål med latinske alfabet* og *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* i to undergrupper.

Undergruppene skiller mellom kort og lang innvandringsbakgrunn. Dette har jeg valgt å ta med som et bidrag på bakgrunn av datamaterialets avgrensing. Siden vi kun kjenner elevene på gruppenivå, vil innvandringsstatistikk fra tidsrommet 1996-2011 kunne bidra til bedre forståelse av elevene på individnivå. Ved hjelp av statistikk hentet fra Statistisk sentralbyrå (SSB) kan man konstruere en hypotese på bakgrunn av morsmålene i de to gruppene, der man kan kategorisere elevene i grupper med henholdsvis kort og lang innvandringsbakgrunn i Norge.

Elever med morsmål med latinske alfabet	Elever med morsmål med latinske alfabet
<i>Kort innvandringsbakgrunn i Norge</i>	<i>Lang innvandringsbakgrunn i Norge</i>
Polsk	Bosnisk
Somali	Tyrkisk
Albansk	Vietnamesisk

Tall fra SSB viser at det var en rekordhøy vekst i 2011 når det gjaldt innvandring og at den største gruppen var polske innvandrere. Per 1. januar 2012 viser tall at blant annet somaliere var en annen stor innvandringsgruppe i Norge (SSB 2011). Særlig fra 2007 har tallet på polske innvandrere økt. I tidsrommet 2001-2005 viser tallene en gradvis økning av somaliske innvandrere (SSB- tabell 3). På bakgrunn av dette kan elever med morsmål polsk og somali falle under kategorien kort innvandringsbakgrunn i Norge.

Republikken Albania ble etablert i 1991. Tall fra SSB viser at i tidsrommet 1996-2000 var det betydelig mange innvandrere fra Albania (SSB- Tabell 3) Grunnen til dette kan være krigen i gamle Jugoslavia/ Kosovo i 1999. På bakgrunn av dette kan elever med morsmål albansk falle under kategorien kort innvandringsbakgrunn i Norge.

Tall fra SSB viser at bosniske innvandrere var en stor gruppe i tidsrommet 1991-1995 (SSB- tabell 3). Det var i denne perioden landet ble uavhengige av Jugoslavia. På bakgrunn av dette kan elever med morsmål bosnisk falle under kategorien lang innvandringsbakgrunn i Norge.

I tidsperioden 1966-1970 viser tall fra SSB at tyrkiske innvandrere i økende grad kom til Norge (SSB- tabell 3). Det betyr at tyrkisk har eksistert i Norge i lang tid. På bakgrunn av dette kan elever med morsmål tyrkisk falle under kategorien lang innvandringsbakgrunn i Norge.

Tall fra SSB viser at vietnamesiske innvandrere var en økende gruppe fra tidsrommet 1971-1975. Det betyr at vietnamesisk har eksistert i Norge i lang tid. På bakgrunn av dette kan elever med morsmål vietnamesisk falle under kategorien lang innvandringsbakgrunn i Norge.

Når det gjelder de norskfødte med innvandrerforeldre viser SSB at 57 100 har foreldre fra Asia, 29 000 har foreldre fra Europa, 19 500 fra Afrika og 2 600 har foreldre fra Sør- og Mellom-Amerika (SSB 2011). Dette er interessant med tanke på at elevene enten kan være innvandrere med foreldre som er født i utlandet eller norskfødte med innvandrerforeldre. Ser man dette i lys av masteroppgavens problemstilling vil minoritets elevene ikke bare ha ulike morsmål, men også ulike grader av norskspråklige kunnskaper. De norskfødte elevene har vokst opp i Norge og har hatt daglig kontakt med det norske språket enten sosialt eller i skolesammenheng. Minoritets elevene som er født i utlandet kan variere språklig sett fordi de kan ha kommet til Norge til ulike tider. Noen kan ha vært spedbarn da de kom til Norge, mens andre kan ha vært i skolealder. Dette er faktorer som er interessante å ta med i diskusjonen.

Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet <i>Kort innvandringsbakgrunn i Norge</i>	Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet <i>Lang innvandringsbakgrunn i Norge</i>
Dari	Urdu
Kurdisk (Sōrānī)	Arabisk
	Farsi

Tall fra SSB viser at i 2009 ble det registrert få afghanske innvandrere til Norge. I forkant av dette var ikke innvandringen merkelig høy, derfor kan språket dari være et relativt nyere morsmål blant innvandringsbefolkningen i Norge (SSB 2009). På bakgrunn av dette kan elevene med morsmålet dari falle under kategorien kort innvandringsbakgrunn i Norge. Kurdisk (Sōrānī) brukes i flere områder av Kurdistan, som strekker seg over flere landegrenser. Derfor kan det være flere opprinnelsesland, som gjør at innvandrerne kan komme fra ulike land selv om de snakker kurdisk. Fra et statistisk ståsted kan dette innebære at landet de utvandrer fra kan variere. Elever med morsmålet kurdisk faller under kategorien kort innvandringsbakgrunn i Norge.

Urdu er det nasjonale språket i Pakistan og et av hovedspråkene i India. Det innebærer at innvandrere fra begge disse landene kan ha urdu som morsmål. Innvandringstall hentet fra SSB viser at Pakistan og India er opprinnelsesland med mange innvandrere fra starten av 1970- tallet (SSB- tabell 3). Dette betyr at språket urdu har eksistert i Norge i flere tiår. Derfor kan elevene med morsmålet urdu falle under kategorien lang innvandringsbakgrunn.

Arabisk er et språk som brukes i flere land, derfor kan innvandrere med morsmålet arabisk ha ulike opprinnelsesland. Fra et statistisk ståsted viser tall fra SSB at innvandrere fra arabisktalende land har innvandret til Norge fra 1970- tallet (SSB- tabell 3). En interessant merknad er at arabisk kan ha lokal påvirkning når det gjelder språkutvikling. Selv om arabisk brukes i flere land, kan det være språklige påvirkninger som kan skille en arabisktalende fra for eksempel Saudi- Arabia og Eritrea.

Farsi er det nasjonale språket i Iran. Tall fra SSB viser at det i tidsrommet 1986-1990 var merkbart flere innvandrere fra Iran som kom til Norge (SSB- tabell 3). Årsaken kan være krigen mellom Iran og Irak på slutten av 1980- tallet. På bakgrunn av dette kan elevene med morsmålet farsi falle under kategorien lang innvandringsbakgrunn.

På bakgrunn av språkene i de to minoritetsgruppene vil man kunne se både likheter og ulikheter med det norske språket. Masteroppgavens problemstilling bygger på spørsmålet om minoritetslevenes språklige bakgrunn kan være en relevant faktor i forbindelse med resultatene på prøven.

Kan det finnes en sammenheng mellom minoritetslevenes morsmål og oppnådde resultater i nasjonale prøver i lesing på 8. trinn?

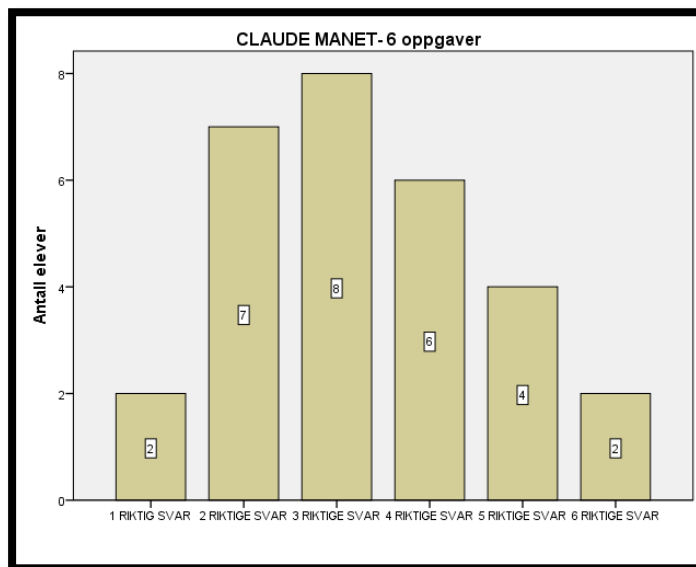
7 RESULTATER

Prøven bestod av syv oppgaver som skulle gjennomføres på nitti minutter. Gjennom deskriptiv statistikk skal jeg presentere oppgavene og resultatene fra de tre elevgruppene. Gruppe 1 vil være *elever med norsk som morsmål*, gruppe 2 vil være *elever med morsmål med latinske alfabet* og gruppe 3 vil være *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*. Antall elever i gruppene var henholdsvis $N=29$, $N=24$ og $N=43$. For hver oppgave vil det være en forklaring på hva elevene skal gjøre og hvor mange spørsmål de skal besvare. Tabellene vil illustrere antall elever og antall riktige svar. Etter hver oppgave vil jeg oppsummere resultatene og sette gruppene opp mot hverandre. Det vil være interessant å merke seg om resultatene i de tre gruppene bærer preg av spredning eller polare tendenser.

Analysen skiller mellom utilfredsstillende resultater og tilfredsstillende resultater. Jeg har valgt å omtale resultatene som utilfredsstillende dersom eleven svarer riktig på halvparten av det totale oppgavesettet eller mindre. Et eksempel kan være at eleven svarer riktig på tre eller færre av totalt seks spørsmål. Jeg har valgt å omtale resultatene som tilfredsstillende dersom eleven svarer riktig på over halvparten av oppgavesettet. Et eksempel kan være at eleven svarer riktig på fire eller flere av totalt seks spørsmål. Gjennom å skille mellom henholdsvis utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater kan man dele hver av elevgruppene i to deler. Spørsmålet blir hvor stor andel av elevene i de tre gruppene som faller innenfor det som forventes av elever på 8.trinn i den norske skolen. For å kunne illustrere andel elever som oppnår tilfredsstillende og utilfredsstillende resultater har jeg valgt å bruke prosentregning. Avstanden mellom andel elever som oppnår og ikke oppnår tilfredsstillende resultater, kan gi en eventuell indikasjon på spredning og polare tendenser i elevgruppene.

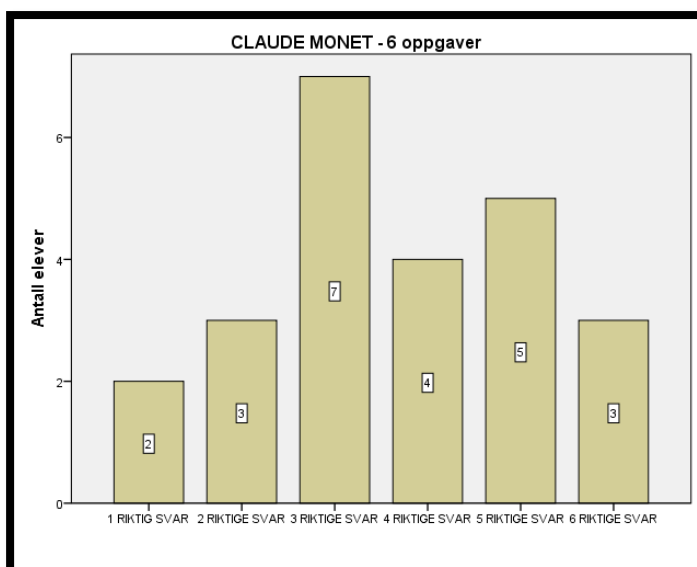
7.1 “Landskapsmaleren Claude Monet”

Den første oppgaven går ut på at elevene skal lese en tekst som handler om landskapsmaleren Claude Monet. Teksten har innspill av illustrasjoner. På bakgrunn av informasjonen i teksten, skal elevene besvare spørsmål. Spørsmålene er i form av flervalgsspørsmål. Elevene skal besvare seks spørsmål og må få minst fire riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater.



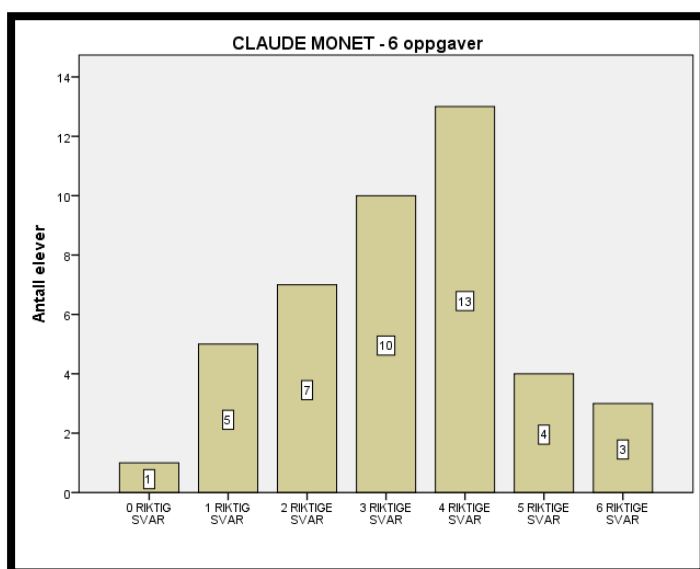
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at over halvparten av *elevene med norsk som morsmål* oppnådde resultater som var tilfredsstillende. Det betyr at av 29 elever var det 17 stykker, som tilsvarer 59 %, som ikke oppnådde tilfredsstillende resultater. Totalt oppnådde 12 elever, som tilsvarer 41 %, tilfredsstillende resultater. Dette kan indikere et noe svakt resultat, da under halvparten av elevene med norsk som morsmål oppnår tilfredsstillende resultater på denne oppgaven.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* hadde en jevn fordeling mellom de som oppnådde utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Gruppen består av 24 elever, og fordelingen viser at det er akkurat 12 elever i hver av de to resultatfordelingene. Det betyr at 50 % av elevene oppnådde utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Resultatene kan ha likhetstrekk med den norske språkgruppen, men her ble gruppen delt i to like halvdel.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at litt under halvparten av *elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* oppnådde resultater som betegnes som tilfredsstillende. Gruppen bestod av 43 elever og fordelingen viser at 20 elever, som tilsvarer 47 %, oppnådde tilfredsstillende resultater. Totalt oppnådde 23 elever, som utgjør 53 %, utilfredsstillende resultater. Denne gruppen er større enn de to foregående, men den kan sees i likhet med den latinske språkgruppen. Begge disse gruppene hadde en todelt fordeling, der antallet elever omtrent er likt representert. Det kan tyde på polare tendenser i gruppen.

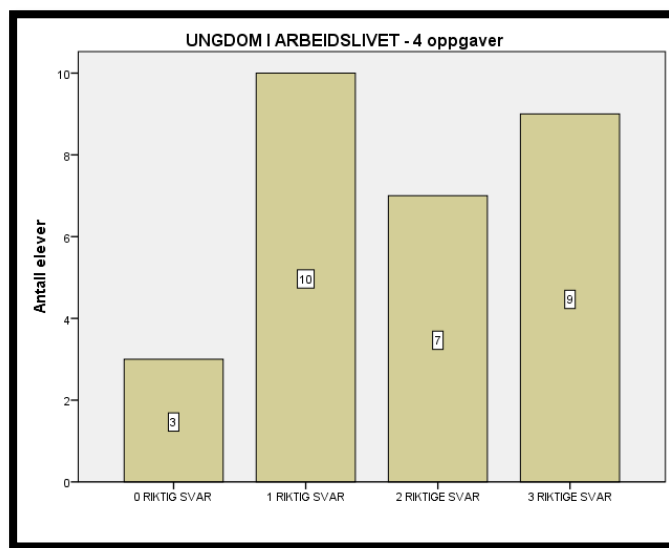
En oppsummering av resultatene viser polare tendenser i de tre gruppene. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, kan man se at det er flere utilfredsstillende resultater i den første gruppen og en jevn todelt fordeling i den andre gruppen. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3 ser man lignende resultater, der flertallet av elever ikke får tilfredsstillende resultater. Gruppe 2 og 3 har noen like trekk, men polariseringstendensen er noe sterkere i gruppe 2. Totalt sett er andel elever som oppnådde tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 41 %, 50 % og 47 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	41 %	59 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	50 %	50 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	47 %	53 %

Elever med norsk som morsmål fikk lavest prosentandel av de tre gruppene når det gjaldt tilfredsstillende resultater. Det var bare gruppen *elever med morsmål med latinske alfabet* som oppnådde 50 % tilfredsstillende resultater. *Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* lå noe lavere enn gruppen med latinske alfabet.

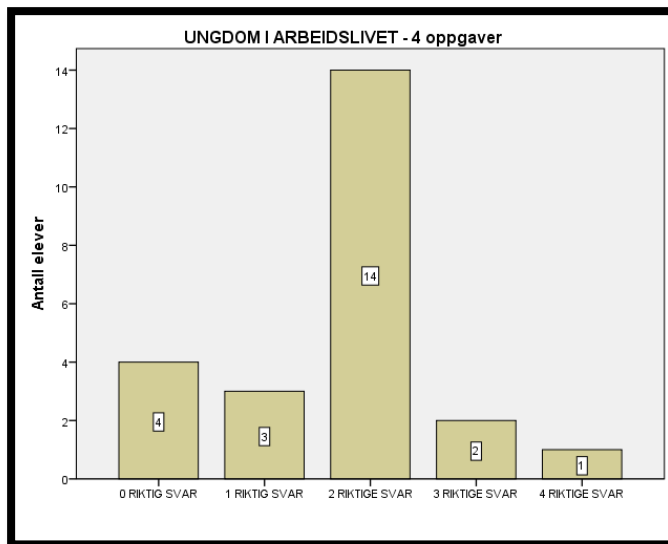
7.2 “Ungdom i arbeidslivet”

Den andre oppgaven går ut på at elevene skal lese en informativ tekst som omhandler samfunnsfag. På bakgrunn av teksten skal elevene besvare spørsmål. Spørsmålene er i form av flervalgsspørsmål. Elevene skal besvare fire spørsmål. I denne oppgaven skal elevene blant annet avgjøre hvilke av fem påstander, som er riktig og galt ut fra teksten de har lest i forkant av spørsmålene. Elevene må få minst tre riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater.



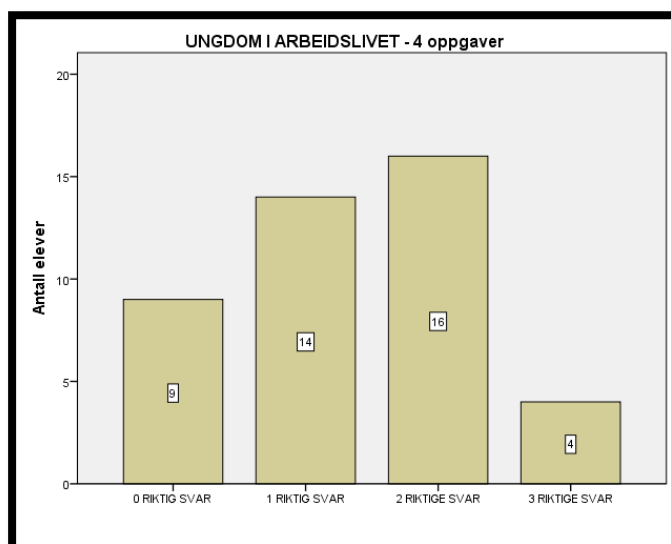
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at det er 9 stykker av *elevene med norsk som morsmål*, som tilsvarer 31 %, som oppnådde tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at hele 20 elever av totalt 29 med norsk som morsmål, ikke oppnådde tilfredsstillende resultater. Det tilsvarer 69 %. Dette indikerer et svakt resultat. En merknad er at ingen av elevene i denne gruppen fikk fire av fire riktige på oppgaven. Derimot var det tre elever som fikk null riktige svar.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* har en svært skjev fordeling mellom elevene som oppnår utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Av de 24 elevene i gruppen er det hele 21 elever, som utgjør 87 %, som ikke oppnådde tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at det er kun 3 av elevene som har oppnådd tilfredsstillende resultater. Det utgjør 13 % av elevgruppen. Dette indikerer et meget svakt resultat.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* også har en svært skjev fordeling mellom elevene som oppnådde henholdsvis utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Av 43 elever oppnådde kun 4 tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det utgjør 9 % av elevgruppen. Det betyr at 39 elever, som utgjør 91 %, fikk utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Dette indikerer et særdeles svakt resultat. En merknad er at ingen elever fikk fire av fire riktige svar på denne oppgaven. Derimot var det ni elever som fikk null riktige svar.

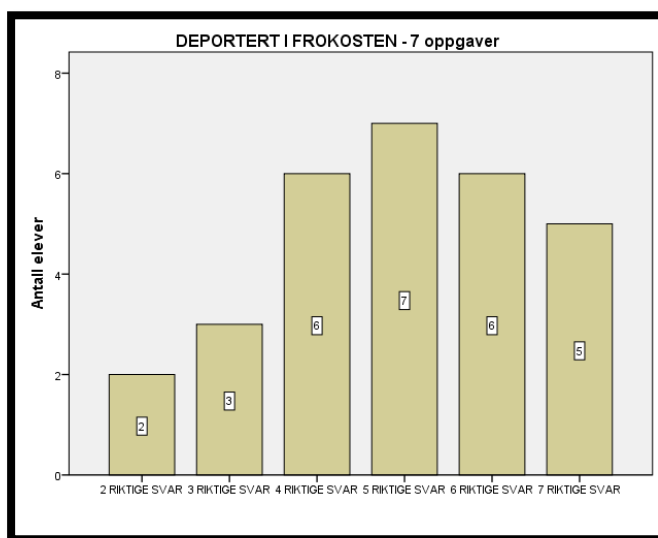
En oppsummering av resultatene viser gjennomgående svake resultater i de tre gruppene. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, ser man at flertallet i begge gruppene ikke får tilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3, ser man likhetstrekk med gruppe 2, der flertallet ikke oppnår tilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3, er det tydelig at det er likhetstrekk når det gjelder antall elever som oppnår tilfredsstillende resultater. Det er med andre ord flere likhetstrekk mellom de tre gruppene resultater på denne oppgaven. Totalt sett er andel elever som oppnådde tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 31 %, 13 % og 9 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	31 %	69 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	13 %	87 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	9 %	91 %

Jevnt over hadde de tre gruppene lave prosentandeler av tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Dette var et meget svakt resultat.

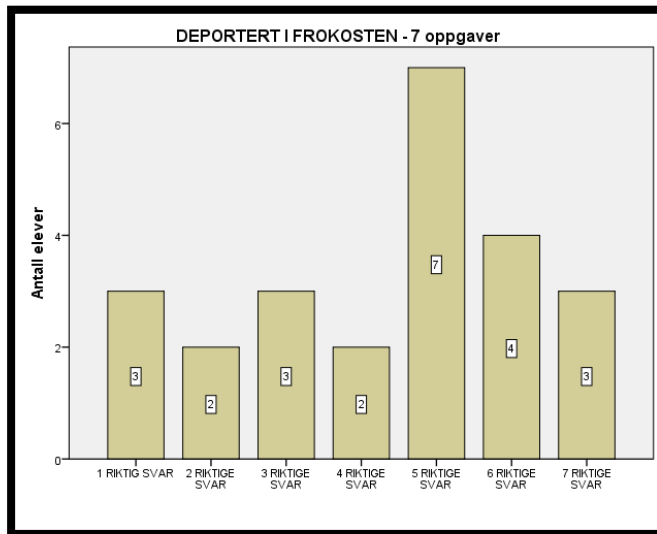
7.3 “Deportert midt i frokosten”

Den tredje oppgaven går ut på at elevene skal lese en sammenhengende tekst i form av en novelle. På bakgrunn av teksten skal de besvare spørsmål. Spørsmålene er i form av flervalgsspørsmål. I denne oppgaven skal elevene blant annet gjennom besvare spørsmål ved å hente informasjon ut fra teksten og selv skrive ned svaret. Elevene skal også gjennom egen formulering skrive begrunnelse på enkelte svar. Eleven må få minst fem riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater i denne oppgaven.



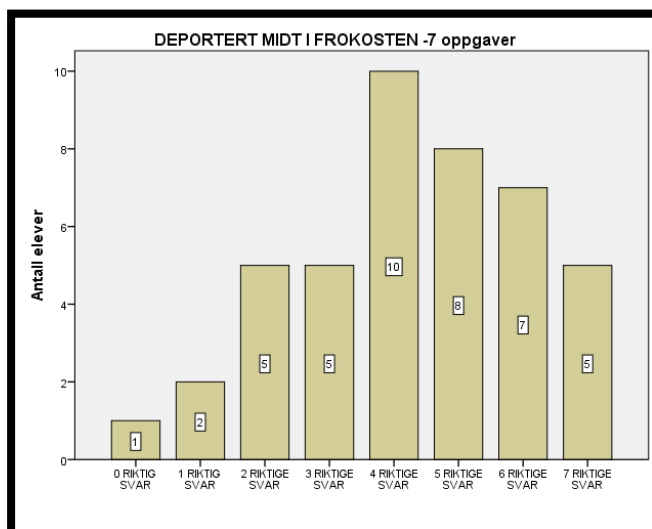
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at *elevene med norsk som morsmål* ble noe delt når det gjaldt utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Av totalt 29 elever oppnådde 18 stykker, som utgjør 62 %, tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 11 elever, som utgjør 38 %, fikk utilfredsstillende resultater. Det kan betegnes som gode resultater. Resultatene viser at elevene i gruppen skårer noe høyere på denne oppgaven enn de to forrige oppgavene.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* hadde noen likhetstrekk med den norske språkgruppen når det gjaldt resultater. Av totalt 24 elever oppnådde 14 stykker, som utgjør 58 %, tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 10 elever, som utgjør 42 %, fikk utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det kan betegnes som gode resultater. Resultatene viser at elevene i gruppen skårer høyere på denne oppgaven enn på de to forrige oppgavene.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at *elevne med morsmål med ikke- latinske alfabet* hadde en noe jevn fordeling når det gjaldt utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Av totalt 43 elever oppnådde 20 stykker, som tilsvarer 47 %, tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 23 elever, som utgjør 53 %, fikk utilfredsstillende resultater. Det var en elev som fikk null riktige svar. Resultatene kan vise at elevene i gruppen skårer høyere på denne oppgaven enn på de to forrige oppgavene.

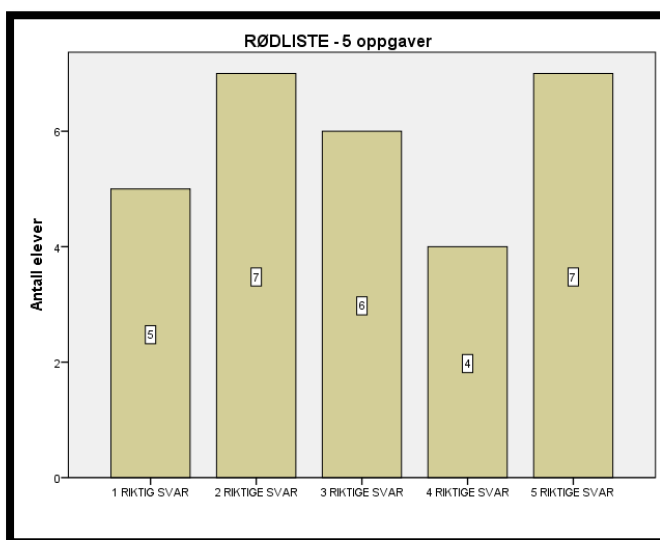
Oppsummering av resultatene viser at gruppene gjør det bedre på denne oppgaven enn de to forrige. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, ser man at flertallet av elevene i de to gruppene oppnådde tilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3, ser man at gruppe 3 har noe større spredning. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3, ser man at flertallet av elevene i gruppe 2 har oppnådd tilfredsstillende resultater. I motsetning har gruppe 3 en omtrent halvert gruppe, der halvparten oppnådde henholdsvis tilfredsstillende og utilfredsstillende resultater. Totalt sett er andel elever som oppnådde tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 62 %, 58 % og 47 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	62 %	38 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	58 %	42 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	47 %	53 %

Her gjorde gruppene det generelt bedre enn på forrige oppgave. Høyest prosentandel for tilfredsstillende resultater fikk *elever med norsk som morsmål*, deretter *elever med morsmål med latinske alfabet* og til slutt *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*.

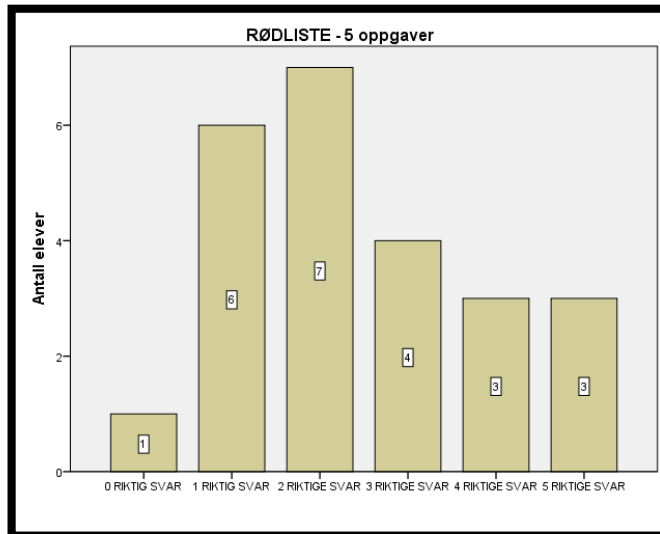
7.4 “Rødliste”

Den fjerde oppgaven går ut på at elevene skal lese en liste i form av en tabell. Tabellen inneholder felt med informasjon, som elevene kan trekke ut informasjon fra. Elevene skal besvare seks spørsmål på bakgrunn av tabellen, der de fleste spørsmålene er flervalgsspørsmål. På noen av oppgavene skal elevene formulere svaret med egne ord. Elevene må få minst tre riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater på denne oppgaven.



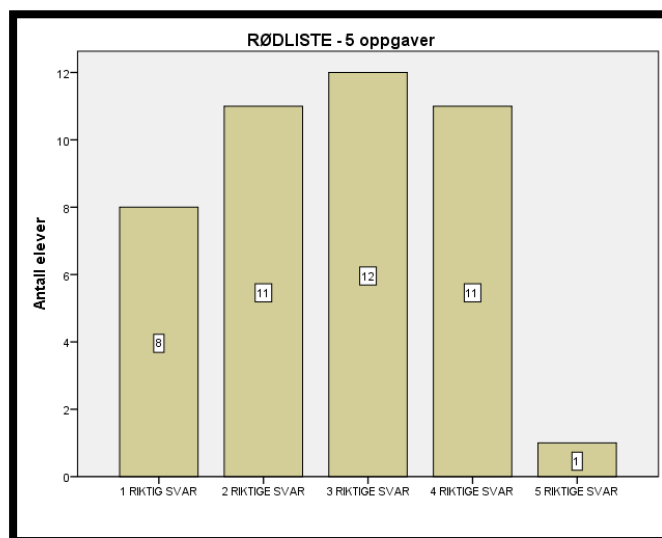
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Ifølge tabellen oppnådde 11 stykker, som utgjør 38 %, av *elevene med norsk som morsmål*, tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at av totalt 29 elever oppnådde 18 elever, som utgjør 62 %, tilfredsstillende resultater. Resultatene kan betegnes som svake og viser at elevene med norsk som morsmål ikke skårer like bra på denne oppgaven som på forrige oppgave.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* får en skjev profil når det gjelder antall riktige svar. Av totalt 24 elever oppnådde 6 stykker, som utgjør 25 %, det som betegnes som tilfredsstillende resultater. Det betyr at 18 elever, som utgjør 75 %, fikk utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Resultatene kan tyde på et svakt resultat og vise at elevene med morsmål fra den latinske språkgruppen skåret dårligere på denne oppgaven enn den forrige.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* gjør det svakere på denne oppgaven enn den forrige. Av totalt 43 elever oppnådde 12 stykker, som utgjør 28 %, tilfredsstillende resultater. Det betyr at 31 elever, som utgjør 72 %, fikk utilfredsstillende resultater. En interessant merknad er at like mange elever har oppnådd 2 riktige svar, som de elevene som oppnådde 4 riktige svar av totalt fem. Resultatene kan tyde på at den ikke-latinske språkgruppen oppnådde svake resultater.

Oppsummering av resultatene viser at det har forekommet noe spredning i gruppene. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, ser man at like mange elever oppnådde utilfredsstillende resultater. Man kan se at resultatene fra gruppe 2 har blitt det motsatte av resultatene på forrige oppgave. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3, ser man at flertallet i gruppene oppnådde utilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3, ser man at de to gruppene gjorde det meget svakt på denne oppgaven. Begge gruppene hadde skjeve profiler. Totalt sett er andel elever som oppnådde tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 38 %, 25 % og 28 %.

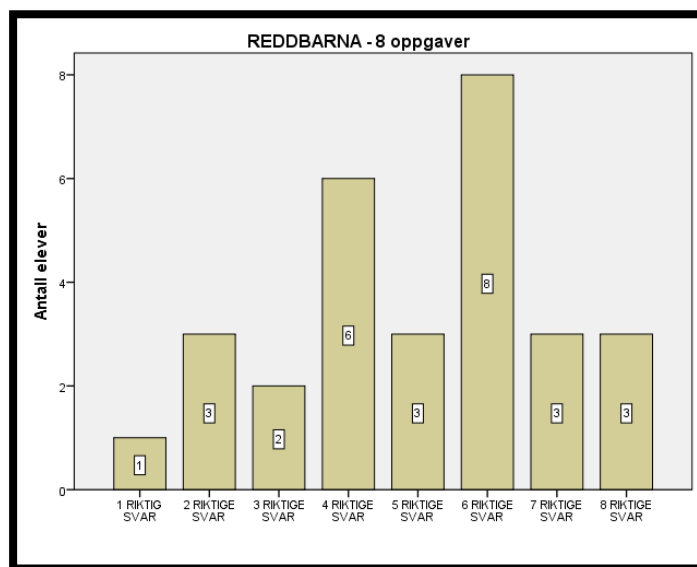
Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	38 %	62 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	25 %	75 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	28 %	72 %

Her gjorde de tre gruppene det generelt svakt. *Elever med norsk som morsmål* kommer først, deretter *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* og til slutt *elever med morsmål med latinske alfabet*.

7.5 “Redd Barna”

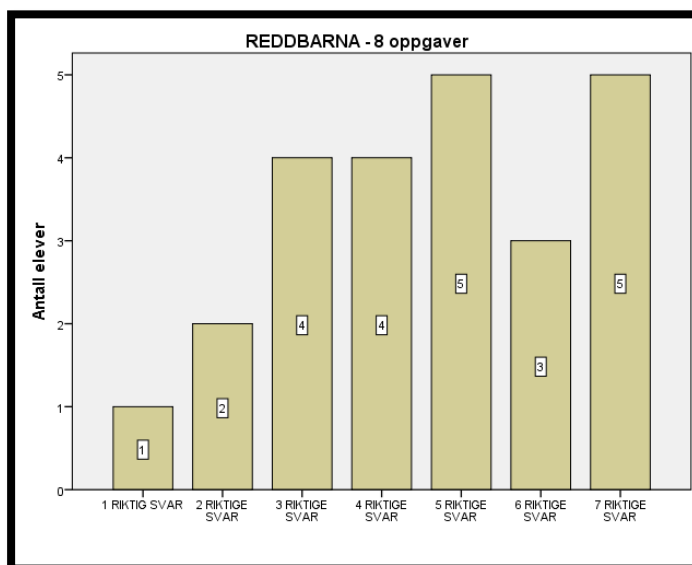
Den femte oppgaven går ut på at elevene skal lese tekst som er sammensatt av illustrasjoner i form av diagrammer og tabeller. Teksten er hentet fra Redd Barnas årsrapport fra 2009.

Elevene skal besvare åtte spørsmål, der noen av spørsmålene er flervalgsspørsmål. På noen av oppgavene skal elevene formulere svaret med egne ord på bakgrunn av teksten og illustrasjonene. Elevene må få minst fem riktige svar for å kunne få tilfredsstillende resultater.



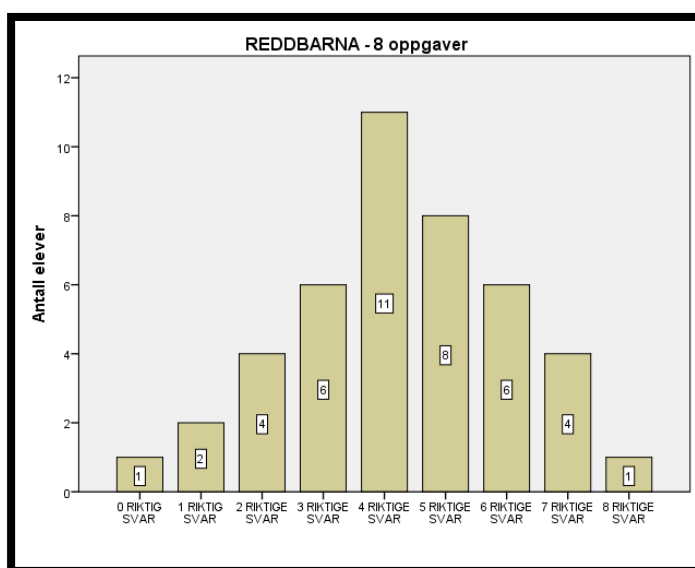
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at 17 stykker av *elevene med norsk som morsmål*, som tilsvarer 59 %, oppnådde tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 12 elever, som tilsvarer 41 %, fikk utilfredsstillende resultater. Graden av spredning kan være interessant, der antall riktige svar tydelig varierer. Resultatene fra denne oppgaven viser en større spredning blant elevene, selv om flesteparten av elevene fikk tilfredsstillende resultater. Resultatene kan betegnes som gode, selv om spredningen er merkbar.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* hadde en mer jevn profil når det gjaldt antall riktige svar. Det var merkelig forskjell mellom lavest og høyest antall riktig svar. Denne elevgruppen hadde ikke stor spredning, slik som den norske språkgruppen hadde på samme oppgave. Analysen viser at 13 elever, som tilsvarer 54 %, oppnådde tilfredsstillende resultater. Det betyr at 11 elever, som tilsvarer 46 %, fikk utilfredsstillende resultater. Resultatene kan betegnes som gode.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Eleven med morsmål med ikke- latinske alfabet hadde, på lik linje med den norske språkgruppen, merkbar spredning i resultater. Resultatene viste at 19 stykker, som tilsvarer 44 %, oppnådde tilfredsstillende resultater. Det betyr at 24 elever, som tilsvarer 56 % oppnådde utilfredsstillende resultater. En interessant merknad er at like mange elever oppnådde 3 riktige svar, som elevene som oppnådde 6 riktige svar av totalt 8. I tillegg har like mange elever oppnådd null og full skåre på denne oppgaven.

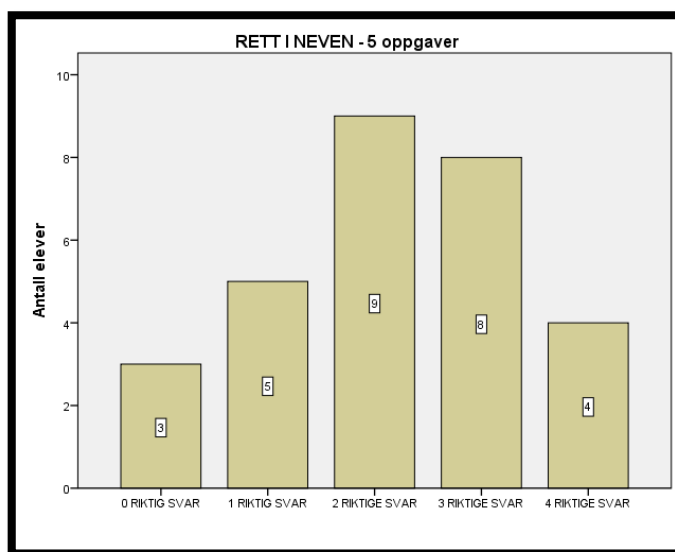
Oppsummering av resultatene viser en spredningstendens i de tre gruppene. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, ser man at i begge gruppene oppnådde flertallet av elever tilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3 ser man at begge gruppene hadde spredning, men at flertallet i gruppe 3 ikke oppnådde tilfredsstillende resultater. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3, kan man se at gruppe 2 hadde en mer jevn profil da gruppe 3 hadde større spredningstendens blant elevene. Totalt sett er andel elever som oppnådde tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 59 %, 54 % og 44 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	59 %	41 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	54 %	46 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	44 %	56 %

Her gjør gruppene det noe bedre, men resultatene i seg selv er ikke gode nok. Først kommer *elever med norsk som morsmål*, deretter *elever med morsmål med latinske alfabet* og til slutt *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*.

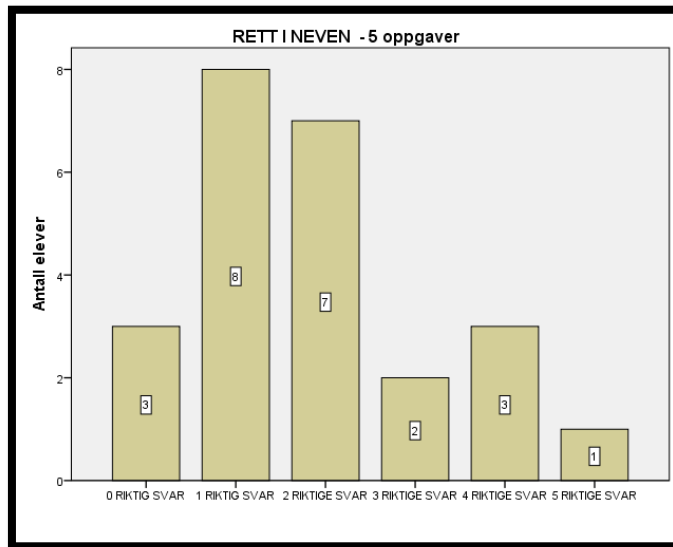
7.6 “Rett i neven”

I den sjette oppgaven skal elevene lese en nynorsk tekst som er hentet fra et feriemagasin i 2009. Teksten inneholder bilder og oppskrifter. Elevene skal besvare fem spørsmål, der flere av dem er flervalgsspørsmål. På noen av oppgavene skal elevene formulere svaret med egne ord på bakgrunn av tekst og oppskrift. Elevene må få minst tre riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater.



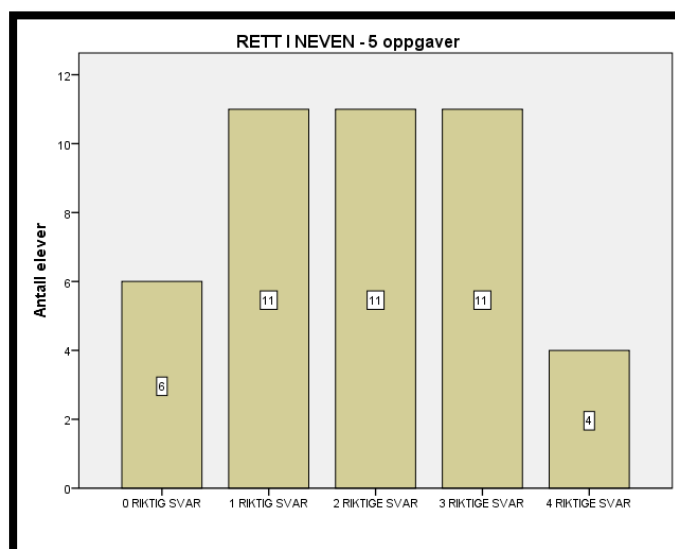
Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at 12 stykker av *elevene med norsk som morsmål*, som utgjør 41 %, oppnådde tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 17 elever, som utgjør 59 %, oppnådde utilfredsstillende resultater. Det er ikke like stor spredning i resultater, slik det var på den forrige oppgaven. Her var det ingen av elevene i gruppen som fikk 5 av 5 riktige svar, men 3 elever fikk 0 riktige svar. En interessant merknad er at resultatet på denne oppgaven er speilvendt fra forrige oppgave. Resultatene kan betegnes som svakere enn på den forrige oppgaven.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* fikk en merkbart ujevn profil der 6 elever, som utgjør 25 % av elevgruppen, oppnådde tilfredsstillende resultater. Det betyr at 18 elever, som utgjør 75 %, oppnådde utilfredsstillende resultater. Det er merkbart forskjell mellom antall elever som henholdsvis oppnådde og ikke oppnådde tilfredsstillende resultater på oppgaven. Resultatene kan betegnes som meget svake.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* fikk en mer jevn profil. En interessant merknad er at like mange elever fikk 1, 2 og 3 riktig svar på denne oppgaven. Det betyr at tre fjerdedeler av elevgruppen befant seg innenfor dette intervallet. Til sammen er det 15 elever som oppnådde tilfredsstillende resultater. Dette utgjør 35 %. Det betyr at 28 elever, som utgjør 65 %, oppnådde utilfredsstillende resultater. Det er bemerkningsverdig at hele 6 elever fra denne gruppen oppnådde 0 poeng på denne oppgaven. Dette indikerer et svakt resultat.

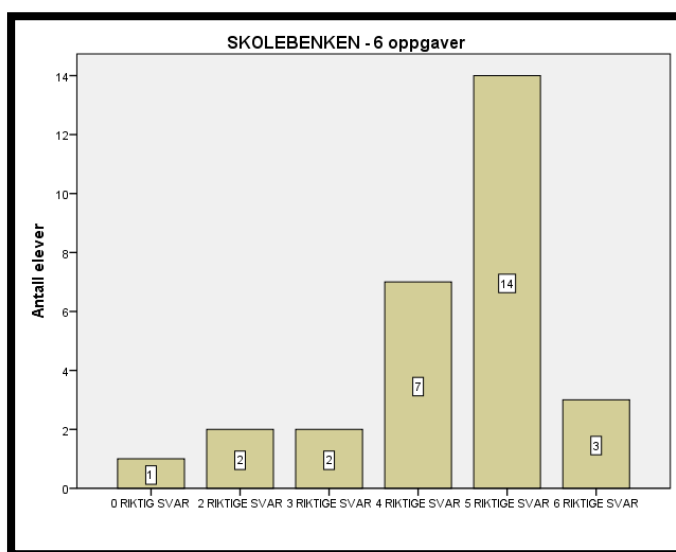
Oppsummering av resultatene viser gjennomgående svake resultater på denne oppgaven. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2, ser man at godt over halvparten av elevene oppnådde utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 3 ser man at begge gruppene gjør det svakt. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3 ser man at antall elever som oppnådde tilfredsstillende resultater på denne oppgaven, er merkbart lavere enn det som forventes. Totalt sett er andel elever som oppnår tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 41 %, 25 % og 35 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	41 %	59 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	25 %	75 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	35 %	65 %

Her gjorde de tre gruppene det generelt svakt. Alle fikk lave prosentandeler når det gjaldt tilfredsstillende resultater. Først kommer *elever med norsk som morsmål*, deretter *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* og til slutt *elever med morsmål med latinske alfabet*.

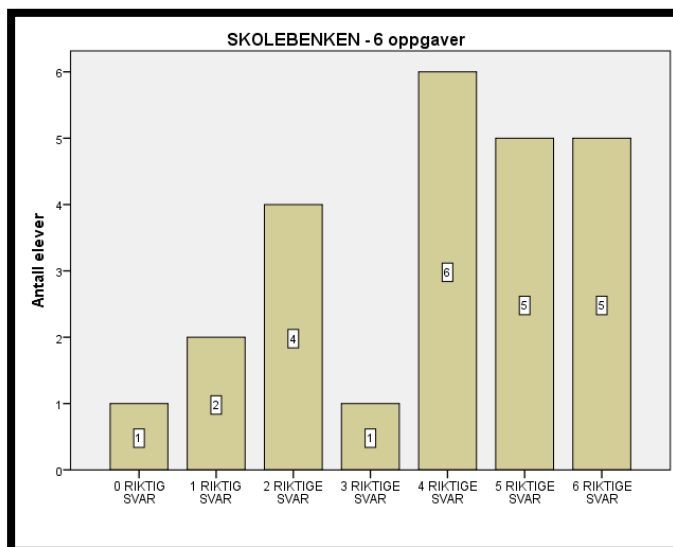
7.7 “Tilbake til skolebenken”

I den syvende og siste oppgaven skal elevene lese en sammenhengende tekst i form av en tale av presidenten Barack Obama i USA. Elevene skal besvare seks spørsmål, der flere av dem er flervalgsspørsmål. På noen av spørsmålene skal elevene forklare tegn og ord. Elevene må få minst fire riktige svar for å oppnå tilfredsstillende resultater.



Gruppe 1: Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at *elevene med norsk som morsmål* gjorde det merkbart bedre på denne oppgaven enn på de andre oppgavene i prøven. Av totalt 29 elever oppnådde 24 stykker tilfredsstillende resultater. Dette utgjør 83 % av elevgruppen. Det betyr at 5 elever oppnådde utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det er kun en sjettedel av gruppen som ikke oppnådde tilfredsstillende resultater og det utgjør 17 % av elevgruppen. Profilen er forholdsvis ujevn. Resultatene kan betegnes som meget gode.



Gruppe 2: Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med latinske alfabet* gjorde det også bedre på denne oppgaven enn flere av de andre oppgavene i prøven. Tabellen viser at 16 elever, som utgjør 67 % av elevgruppen, oppnådde tilfredsstillende resultater. Det betyr at 8 elever, som utgjør 33 %, oppnådde utilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Tabellen viser at det var polare tendenser i elevgruppen, fordi mellompunktet som skiller tilfredsstillende og utilfredsstillende resultater var lav. Dette betyr at elevene enten gjorde det sterkt eller svakt på denne oppgaven, og at det var få som gjorde det middels. Profilen er noe jevn og resultatene kan betegnes som ganske gode.



Gruppe 3: Elever med morsmål med ikke latinske alfabet

Tabellen viser at *elevene med morsmål med ikke- latinske alfabet* gjorde det noe bedre på denne oppgaven enn andre oppgaver i prøven. Men her var resultatene noe mer spredt og profilen mer ujevn. Av totalt 43 elever oppnådde 23 stykker, som utgjør 53 % av elevene i gruppen, tilfredsstillende resultater på denne oppgaven. Det betyr at 20 elever, som utgjør 47 %, oppnådde utilfredsstillende resultater på oppgaven. Resultatene kan betegnes som gode.

Oppsummering av resultatene viser at de tre gruppene gjør det merkbart bedre på denne oppgaven enn på resten av oppgavene i prøven. Dersom man sammenligner gruppe 1 og 2 ser man at flertallet av elevene oppnådde tilfredsstillende resultater. Dette er et større flertall av elever enn det har vært tidligere i prøven. Sammenligner man gruppe 1 og 3 ser man at gruppe 1 gjorde det tydelig bedre enn gruppe 3. Gruppe 3 hadde polare tendenser der omtrent halve gruppen oppnådde henholdsvis utilfredsstillende og tilfredsstillende resultater. Men gruppen gjorde det bedre på denne oppgaven enn flere av de andre oppgavene i prøven. Dersom man sammenligner gruppe 2 og 3, ser man mye av det samme. Gruppe 2 hadde større antall elever som oppnådde tilfredsstillende resultater enn gruppe 3. En interessant merknad i oppsummeringen er at denne oppgaven er den eneste der de tre elevgruppene oppnådde tilfredsstillende resultater på samme oppgave. Totalt sett er andel elever som oppnår tilfredsstillende resultater i de tre gruppene henholdsvis 83 %, 67 % og 53 %.

Gruppe	Tilfredsstillende resultater	Utilfredsstillende resultater
Elever med norsk som morsmål	83 %	17 %
Elever med morsmål med latinske alfabet	67 %	33 %
Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	53 %	47 %

Her gjorde de tre gruppene det merkbart bedre enn på de andre oppgavene. Dette er også den oppgaven i prøven der gruppene fikk høyest prosentandel når det gjaldt tilfredsstillende resultater. Først kommer *elever med norsk som morsmål*, deretter *elever med morsmål med latinske alfabet* og til slutt *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*. Resultatene kan betegnes som meget gode.

8 DRØFTING AV RESULTATER

På bakgrunn av resultatene vil man kunne diskutere hvorfor resultatene ble slik. For å kunne se nærmere på gruppenes prestasjon i prøven har jeg laget en resultatoversikt i form av en tabell. I denne tabellen har jeg valgt å fokusere på hvilke oppgaver de tre gruppene oppnår 50 % eller lavere prosentandel av tilfredsstillende resultater.

Oppgave	Tekst	Antall oppgaver	Gruppe 1, N=29	Gruppe 2, N=24	Gruppe 3, N=43
1	Claude Monet	6	41 %	50 %	47 %
2	Ungdom i arbeidslivet	4	31 %	13 %	9 %
3	Deportert midt i frokosten	7	62 %	58 %	47 %
4	Rødliste	6	38 %	25 %	28 %
5	Redd Barna	8	59 %	54 %	44 %
6	Rett i neven	5	41 %	25 %	35 %
7	Tilbake til skolebenken	6	83 %	67 %	53 %

8.1 Elever med norsk som morsmål

Tabellen viser at gruppe 1 *elever med norsk som morsmål* fikk 50 % eller lavere prosentandel tilfredsstillende resultater på 4 av totalt 7 oppgaver. Man kunne forvente at denne gruppen hadde gjort det bedre på prøven. De har vokst opp i Norge og har brukt språket både sosialt og i skolesammenheng. Oppgavene elevene har skåret lavt på er oppgave 1: Claude Monet, oppgave 2: Ungdom i arbeidslivet, oppgave 4: Rødliste og oppgave 6: Rett i neven.

I oppgave 1 skulle elevene lese en tekst om landskapsmaleren Claude Monet. Teksten hadde illustrasjoner og elevene skulle svare på spørsmål på bakgrunn av teksten. Elevene kunne velge mellom flere svaralternativer. Denne oppgaven krever at elevene leser teksten slik at de får med seg informasjon som er relevant for å kunne svare på spørsmålene. De må være informasjonssøkende slik at de kan diskriminere mellom svaralternativene.

I oppgave 2 skulle elevene lese en informativ tekst som omhandlet samfunnsfag. På bakgrunn av teksten skulle elevene besvare spørsmål. Også her kunne elevene velge mellom svaralternativer. Her skulle elevene blant annet avgjøre hvilke påstander som var riktige og

gale ut fra teksten de hadde lest. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår samfunnsfaglige fakta. Det krever også at elevene kan relatere denne informasjonen til spørsmålene som stilles. Teksten inneholder noen illustrasjoner, men er i hovedsak en informativ tekst.

I oppgave 4 skulle elevene lese en liste i form av en tabell. Tabellen hadde felt med informasjon som elevene skulle trekke ut informasjon fra. Elevene skulle besvare spørsmål på bakgrunn av tabellen, der de fleste av spørsmålene hadde svaralternativer. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår en naturfaglig faktatekst. Tabellen inneholder en rute med kategorier, som betyr at elevene må bearbeide informasjonen på bakgrunn av kategoriene.

I oppgave 6 skulle elevene lese en nynorsk tekst. Teksten bestod en fortellende tekst og matoppskrifter. Elevene skulle besvare spørsmål på bakgrunn av teksten, gjennom svaralternativer. Denne oppgaven krever leseferdigheter på nynorsk og evnen til å hente ut informasjon fra teksten, for å kunne svare på spørsmålene.

En oppsummering av resultatene til *elever med norsk som morsmål* viser at elevgruppen har hatt vanskeligheter med oppgaver som krever uthenting av informasjon fra samfunnsfaglige, naturfaglige og nynorsk tekster. Men det er tydelig at en betydelig andel av denne elevgruppen har hatt vanskeligheter med den første oppgaven. Det er den eneste oppgaven i prøven der *elever med norsk som morsmål* får lavest prosentandel av tilfredsstillende resultater av de tre gruppene. Gruppen gjør det svakt på den andre oppgaven, men får likevel høyere skåre enn *elever med morsmål med latinske alfabet* og *elever med morsmål med ikke-latinske alfabet*. Det samme gjelder på den fjerde oppgaven der *elevne med norsk som morsmål* skårer høyere enn de to andre gruppene, men likevel får et svakt resultat. *Elevene med norsk som morsmål* gjør det noe bedre på den sjette oppgaven, men oppnår ikke tilfredsstillende resultater.

8.2 Elever med morsmål med latinske alfabet

Tabellen viser at gruppe 2 *elever med morsmål med latinske alfabet* fikk 50 % eller lavere prosentandel tilfredsstillende resultater på 3 av totalt 7 oppgaver. Det betyr at denne gruppen fikk høyere prosentandel av tilfredsstillende resultater enn elever med norsk som morsmål.

Elevene i denne gruppen gjør det totalt sett bedre enn elever med norsk som morsmål. En hypotese kan være spørsmålet om tospråklige elever kan ha kognitive fordeler. Oppgavene elevene har skåret lavt på er oppgave 2: Ungdom i arbeidslivet, oppgave 4: Rødliste og oppgave 6: Rett i neven.

I oppgave 2 skulle elevene lese en informativ tekst som omhandlet samfunnsfag. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår samfunnsfaglige fakta. Det krever også at elevene kan relatere denne informasjonen til spørsmålene som stilles. Teksten inneholder noen illustrasjoner, men er i hovedsak en informativ tekst. I motsetning til *elever med norsk som morsmål*, får *elever med morsmål med latinske alfabet* betydelig lavere skåre på denne oppgaven.

I oppgave 4 skulle elevene lese en liste i form av en tabell. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår en naturfaglig faktatekst. Tabellen inneholder en rute med kategorier, som betyr at elevene må bearbeide informasjonen på bakgrunn av kategoriene. Her får *elever med morsmål med latinske alfabet* lavere skåre enn *elever med norsk som morsmål*.

I oppgave 6 skulle elevene lese en nynorsk tekst. Teksten bestod en fortellende tekst og matoppskrifter. Denne oppgaven krever leseferdigheter på nynorsk og evnen til å hente ut informasjon fra teksten, for å kunne svare på spørsmålene. Også her får *elever med morsmål med latinske alfabet* lavere skåre enn *elever med norsk som morsmål*.

En oppsummering av resultatene til *elever med morsmål med latinske alfabet* viser at elevgruppen har hatt vanskeligheter med oppgaver som krever uthenting av informasjon fra samfunnsfaglige, naturfaglige og nynorsk tekster. Men det er tydelig at denne gruppen gjør det bedre enn *elever med norsk som morsmål* på den første oppgaven. *Elever med morsmål med latinske alfabet* har flest oppgaver med tilfredsstillende resultater og er prosentvis ikke langt unna *elever med norsk som morsmål*. På de oppgavene *elever med morsmål med latinske alfabet* får lavest prosentandel av tilfredsstillende resultater, er resultatene svake. Når det gjelder den nynorske teksten ville man kunne anta at tospråklige elever med latinske alfabet ville ha en fordel. Resultatene viser dessverre ikke det og gruppen får lavest skåre av de tre gruppene.

8.2.1 Kan resultatene knyttes til elevenes språklige bakgrunn?

Gruppen med latinske alfabet består av albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. Til sammen utgjør det N=24 elever. Det er interessant å se nærmere på hvordan språkene er representert i denne gruppen. Tabellen viser at blant elevene i gruppen har 8 % albansk morsmål, 4 % bosnisk morsmål, 4 % polsk morsmål, 29 % somali morsmål, 34 % tyrkisk morsmål og 21 % vietnamesisk morsmål.

Elever med morsmål med latinske alfabet	Antall
Albansk	2
Bosnisk	1
Polsk	1
Somali	7
Tyrkisk	8
Vietnamesisk	5

Man kan dele gruppen elever med morsmål med latinske alfabet i to deler, avhengig av hvor stor prosentandel de utgjør i gruppen. Den ene delen kan være elever med morsmålene albansk, bosnisk og polsk, som til sammen utgjør 16 % av hele elevgruppen. Den andre delen kan være elever med morsmålene somali, tyrkisk og vietnamesisk, som til sammen utgjør 84 % av hele elevgruppen. Selv om morsmålene er innenfor samme hovedgruppe av elever, kan de ulike språkstrukturene være en relevant faktor når det gjelder lesing i norsk. Tabellen viser hvor mange elever som er representert per språk. Spørsmålet blir om det er selve gruppen *elever med morsmål med latinske alfabet*, eller de enkelte språkene i denne gruppen som utgjør forskjellene i den kontrastive analysen.

Selv om alfabetene kan ha ulike sammensetninger av bokstaver og tegn, så er de karakteristiske ved at bokstavene er i form av latinske bokstaver. Språkene har ulike regler når det gjelder substantiver og bruken av disse. I motsetning til norsk som skiller mellom hankjønn, hunkjønn og intetkjønn, skiller noen av språkene kun mellom hankjønn og hunkjønn. Språk som for eksempel vietnamesisk krever en spesifisering av substantivet, der man konkretiserer. Dette skiller vietnamesisk fra de andre språkene i denne gruppen. Når det gjelder setningsoppbygging har alle språkene i denne gruppen bortsett fra somali og tyrkisk en SVO struktur i setninger, noe det norske språket også har. En interessant merknad er at

somali, tyrkisk og vietnamesisk har kjennetegn som klart skiller de fra norsk. Til sammen utgjør disse elevene 84 % av hele elevgruppen. Kan dette ha betydning for resultatene?

Språkene har ulik geografisk beliggenhet og kan ha blitt påvirket gjennom årene når det gjelder skriftspråk og tale. Dette kan blant annet komme av at en del av språkene brukes på tvers av landegrenser. Dessuten finnes det språkspesifikke regler for bruk av pronomener og verbbygning. Et eksempel på dette kan være somali, som har et eget pronomensystem som tydelig skiller seg fra det som brukes i norsk. Norsk er plassert noe nærmere den analytiske siden av et syntetisk- analytisk kontinuum, men vietnamesisk kan være et godt eksempel på et sterkt analytisk språk. Det går ut på at språket har ingen eller få bøyningssendelser og signaliserer grammatiske forhold ved bruk av separate grammatiske ord og ordstilling. De fleste andre språkene i denne gruppen kan betegnes som mer analytiske, bortsett fra polsk og tyrkisk. Polsk er betydelig mer syntetisk enn norsk og tyrkisk er et sterkt syntetisk språk. Dette illustrerer den syntaktiske oppbygningen, som kan ha en betydelig rolle i hvordan elevene konstruerer og leser en setning.

Generelt vil man kunne hevde at elevene i språkgruppen med latinske alfabet har en fordel når det gjelder å lese på norsk. Grunnen kan være at de har flere likhetstrekk mellom førstespråket og andrespråket. Men hvordan kan man da forklare resultatene til disse elevene? På bakgrunn av elevrepresentasjonen utgjør elevene med morsmål somali, tyrkisk og vietnamesisk, som har færrest likhetstrekk med norsk, den største delen av hele elevgruppen. Analysen viser at denne gruppen har varierte resultater gjennom prøven. Det kan være en spredningstendens da denne gruppen i de fleste oppgavene er delt i to når det gjelder tilfredsstillende og utilfredsstillende resultater. I tillegg er det få tilfeller der denne gruppen gjør det merkbart bra.

Hva kan dette komme av?

De to siste oppgavene i prøven er de to eneste oppgavene der denne gruppen ikke er delt. I oppgave seks oppnår 18 elever av totalt 24 ikke- tilfredsstillende resultater. Dette tilsvarer 75 % av elevene. Det interessante er at denne oppgaven er en nynorsk tekst, altså sidemål som elevene ikke har til daglig. Videre i oppgave syv blir resultatet nesten det motsatte. Hele 16 elever oppnår tilfredsstillende resultater. Dette tilsvarer 67 % av elevene. Her er det verdt å stille spørsmål om det kan være oppgavens utforming som påvirker resultatene. Dersom denne gruppen oppnår svake resultater på oppgaven de må lese nynorsk og skårer tydelig bedre på en samfunnsfaglig oppgave på bokmål, så kan det hende at denne elevgruppen

samlet sett har svake nynorskspråklige kunnskaper. Hvorfor kan nynorsk være problematisk for denne gruppen? Elevene med morsmål fra språk med latinske alfabet har kanskje likhetstrekk med det norske språket, men det er viktig å huske at det fortsatt er minoritets elever. Derfor kan denne elevgruppen ha utfordringer slik som andre minoritets elever, men til forskjell kan forholdet mellom første og andrespråket i lys av de ulike variantene av tospråklig utvikling, skape et bedre språklig fundament for eleven. Både språklige og faglige forkunnskaper kan være et nøkkelpoeng, da det kan spille en avgjørende rolle for elevens evne til å gjennomføre prøven.

8.3 Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet

Tabellen viser at gruppe 3 *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* fikk 50 % eller lavere prosentandel tilfredsstillende resultater på 6 av totalt 7 oppgaver. Det betyr at denne gruppen fikk lavere prosentandel av tilfredsstillende resultater enn elever med norsk som morsmål og elevene med morsmål med latinske alfabet. Denne gruppen gjør det totalt sett svakt, selv om gruppen på noen av oppgavene nesten oppnår 50 % tilfredsstillende resultater. Det er kun på oppgave syv denne gruppen får høyere enn 50 % tilfredsstillende resultater. En hypotese kan være at elever med morsmål med ikke- latinske alfabet har et helt annet alfabetsystem enn det norske og andre latinske alfabet. I tillegg kan det være flere ulikheter enn likheter mellom språkene. Oppgavene elevene har skåret lavt på er oppgave 1: Claude Monet, oppgave 2: Ungdom i arbeidslivet, oppgave 3: Deportert midt i frokosten, oppgave 4: Rødliste, oppgave 5: Redd barna og oppgave 6: Rett i neven.

I oppgave 1 skulle elevene lese en tekst om landskapsmaleren Claude Monet. Teksten hadde illustrasjoner og elevene skulle svare på spørsmål på bakgrunn av teksten. Her skåret denne elevgruppen nest best av de tre gruppene. Det betyr at *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* får høyere prosentandel av tilfredsstillende resultater på denne oppgaven.

I oppgave 2 skulle elevene lese en informativ tekst som omhandlet samfunnsfag. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår samfunnsfaglige fakta. Det krever også at elevene kan relatere denne informasjonen til spørsmålene som stilles. Her skåret *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* meget svakt.

I oppgave 3 skulle elevene lese en fortellende tekst og svare på spørsmål. Oppgaven krever at elevene forstår hendelsesforløpet i teksten og at de kan svare på spørsmålene. *Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* gjorde det bedre enn på forrige oppgave, men de fikk fortsatt lavest prosentandel av tilfredsstillende resultater av de tre gruppene på samme oppgave.

I oppgave 4 skulle elevene lese en liste i form av en tabell. Denne oppgaven krever at elevene både leser og forstår en naturfaglig faktatekst. Her skåret *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* høyere enn elever med latinske alfabet.

I oppgave 5 skulle elevene lese en tekst som inneholdt flere illustrasjonsformer. På bakgrunn av teksten skulle de svare på spørsmål. Her skåret *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* lavest av de tre gruppene.

I oppgave 6 skulle elevene lese en nynorsk tekst. Teksten bestod en fortellende tekst og matoppskrifter. Denne oppgaven krever leseferdigheter på nynorsk og evnen til å hente ut informasjon fra teksten, for å kunne svare på spørsmålene. Her skåret *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* høyere enn *elever med morsmål med latinske alfabet*.

En oppsummering av resultatene til *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* viser at elevgruppen har hatt vanskeligheter med oppgaver som krever uthenting av informasjon fra samfunnsfaglige, naturfaglige, matematiske og nynorsk tekster. Men tallene viser at gruppen gjorde det bedre enn *elever med morsmål med latinske alfabet* når det gjelder naturfaglig og nynorsk tekster. Tallene viser at *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* fikk lavest prosentandel av tilfredsstillende resultater. På de oppgavene der *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* får lavest prosentandel av tilfredsstillende resultater, er resultatene svake.

8.3.1 Kan resultatene knyttes til elevenes språklige bakgrunn?

Fra et kontrastivt perspektiv kan det være færre likheter mellom norsk og språkgruppen med ikke- latinske alfabet. Denne gruppen består av arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Til sammen utgjør det N= 43. Det er interessant å se nærmere på hvordan språkene er representert i denne gruppen. Tabellen viser at blant elevene i gruppen har 11 % arabisk

morsmål, 5 % har dari morsmål, 7 % har farsi morsmål, 5 % har kurdisk (sōrānī) morsmål og 72 % har urdu morsmål.

Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet	Antall
Arabisk	5
Dari	2
Farsi	3
Kurdisk (Sōrānī)	2
Urdu	31

Man kan dele gruppen *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* i to deler, avhengig av hvor stor prosentandel de utgjør i gruppen. Den ene delen kan være elever med morsmålene arabisk, dari, farsi og kurdisk (sōrānī), som til sammen utgjør 28 % av hele elevgruppen. Den andre delen kan være urdu som utgjør hele 72 % av hele elevgruppen. Det er tydelig at urdu er overrepresentert i denne gruppen.

Selv om morsmålene er innenfor samme hovedgruppe av elever, kan de ulike språkstrukturene være en relevant faktor når det gjelder lesing i norsk. Tabellen viser hvor mange elever som er representert per språk. Også her blir spørsmålet om det er selve gruppen *elever med morsmål med ikke- latinske alfabet*, eller de enkelte språkene i denne gruppen som utgjør forskjellene i den kontrastive analysen. Forskjellen her er at det er et dominerende språk i gruppen som i stor grad kan påvirke resultatene for denne elevgruppen.

Et vesentlig kjennetegn i denne gruppen er at språkene består av andre alfabetsystem, skriftspråk og skrivemåte. De fleste språkene i denne gruppen skrives fra høyre mot venstre, noe som er i kontrast med norsk. Også her går noen av språkene på tvers av landegrenser, noe som over tid kan påvirke språket både i tale og skrivemåte. Når det gjelder setningsoppbygging har alle språkene i denne gruppen SOV struktur i setningene, bortsett fra arabisk som har VSO struktur. Dette innebærer at elevene i denne gruppen har morsmål der setningene bygges opp på en helt annen måte enn på norsk. Dersom elevene i denne gruppen skal konstruere setninger, vil førstespråket ha en SOV struktur og andrespråket norsk ha SVO struktur. Dette kan også påvirke elevenes evne til å uthente informasjon fra en tekst, da strukturen i førstespråket indikerer en konkret oppbygning når det gjelder subjekt, verbal og

objekt, som skiller seg fra oppbygningen i andrespråket. I tillegg kan for eksempel VSO strukturen i arabisk kunne forveksles med strukturen i spørsmål stilling i norsk.

Norsk er plassert noe nærmere den analytiske siden av et syntetisk- analytisk kontinuum, slik som de fleste av språkene i denne gruppen. Arabisk er et tydelig syntetisk språk, det skjer en forandring i selve ordet ved en slags indre bøyning. Flere av språkene med ikke latinske alfabet bruker ikke stor forbokstav i egennavn eller første bokstav i en setning. I arabisk bruker man for eksempel ikke tegnsetting, som punktum.

Når et gjelder substantiver finnes det egne regler for bruk. Flere av språkene i gruppen har konkrete regler som må følges når det gjelder substantiver. De skiller blant annet mellom mer generelle former for substantiv og mer nære/ kjente substantiver. Derfor kan bruken av disse være mer situasjonsavhengige. Videre finnes det spesifikke regler for bruk av pronomener og verbbygning. De fleste språkene i denne gruppen har for eksempel ikke ordet «seg», som blir kalt reflektiv pronomener. Analysen viser at språkgruppen med ikke- latinske alfabet har varierte resultater gjennom prøven. Det kan være spredningstendenser da denne gruppen i flere tilfeller er delt i to når det gjelder tilfredsstillende og utilfredsstillende resultater.

Hvordan kan man forklare det?

Det finnes to oppgaver i prøven der resultatene til denne gruppen gjør seg merkbare. I oppgave to er det bare 4 elever som oppnår tilfredsstillende resultater. Dette tilsvarer 9 % av hele elevgruppen. Denne oppgaven innebærer lesing av tekster med ulike formater. I oppgave seks er det en tredjedel av elevene som oppnår tilfredsstillende resultater. Dette tilsvarer 35 % av hele elevgruppen. Dette er en nynorsk tekst som er skrevet med et helt annet alfabet enn elevenes førstespråk og er ikke den målformen som elevene vanligvis har undervisning på. Hvordan kan man forklare at 15 elever med morsmål med ikke- latinske alfabet får flere antall riktige svar på denne oppgaven enn elever med norsk som morsmål? Man ville kunne anta at den norske gruppen ville ha oppnådd bedre resultater da de to målformene er innenfor samme språk.

Kort oppsummert viser analysen av resultatene at nesten alle gruppene er svake på noen tekster. På bakgrunn av resultatene kan man si at hverken elever med norsk som morsmål, elever med morsmål med latinske alfabet og elever med morsmål med ikke- latinske alfabet var konsekvent sterkere enn hverandre i markant grad.

Det kan være uheldig å basere seg kun på resultatene fra prøven. Det kan være flere grunner til at elevene fikk de resultatene de fikk. Hva kan disse grunnene være?

8.4 Mulige medvirkende faktorer

Det kan være flere mulige medvirkende faktorer som kan ha påvirket resultatene. Jeg har valgt å nevne fem faktorer som jeg anser som aktuelle for problemstillingen. De er barnehagebakgrunn, familiens akademiske ressurser hjemme (sosioøkonomisk status), undervisningens kvalitet, lærerens kompetanse og klassestørrelsen. Barnehagebakgrunn vil kunne fortelle oss hvor lenge elevene har vært i Norge og om de har brukt det norske språket. Familiens akademiske ressurser vil kunne fortelle oss hvor mye foreldrene kan hjelpe elevene med lekser og annet skolearbeid. Det forteller oss også om foreldrenes utdanningsbakgrunn og familiedynamikk. Undervisningens kvalitet forteller oss hvordan undervisningen foregår og om elevene får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Lærerens kompetanse kan derfor spille en avgjørende rolle for hvordan undervisningen blir organisert og om tospråklige læringsstrategier blir aktivt brukt i undervisningen. Klassestørrelsen kan variere og i et klasserom er det læreren alene som styrer undervisningen. I store klasser kan det være en utfordring å få alle elevens oppmerksomhet. I tillegg kan det være vanskelig for elever som har problemer med å forstå deler av undervisningen å be om hjelp, fordi de ikke ønsker å skille seg ut.

De fem punktene kan fungere som mulige medvirkende faktorer, men som jeg ikke hadde anledning til å undersøke i denne oppgaven på grunn av den avgrensede tiden jeg hadde til disposisjon. Det ville blitt svært omfattende og et nesten ugjennomførbart prosjekt for meg som masterstudent. Isteden har jeg valgt å ta for meg tre sentrale spørsmål i kapittel 9, som går ut på hva som kjennetegner tekstene i prøven, hvilke strategier elevene må bruke for å kunne løse oppgavene og hvordan lærere må jobbe med elevene.

På bakgrunn av oppgavens problemstilling og avgrensning har jeg kommet frem til et viktig moment. Datamaterialet forteller oss hvilke morsmål elevene har og språkstatistikken tillater oss å skape hypotese på vegne av kort eller lang innvandringsbakgrunn. Men vi vet ikke om minoritets elevene kan bokstavene i sitt morsmål. Derfor vet vi heller ikke om de kan lese og skrive på sitt morsmål. På bakgrunn av mine analyser vil det derfor være tilnærmet umulig å

trekke en tydelig konklusjon om resultatene og morsmålets alfabet har vært en sterk medvirkende faktor eller ikke.

Hensikten med dette kapitlet er å belyse utfordringer i den flerkulturelle skolen. Resultatene viser at alle de tre elevgruppene hadde svake resultater på noen oppgaver i prøven. Derfor er det svært uheldig å stadfeste hvilke minoritetsgrupper som gjør det sterkt og svakt i skolen. Det understreker isteden behovet for å møte elevene på individnivå, der deres bakgrunn og forutsetninger blir lagt til grunn for videre læring. En utfordring i denne sammenheng kan være mangelen på ressurser i skolen. Hvordan skal man klare å møte alle elevene? Dette spørsmålet kan avhenge av lærerens kompetanse og hvordan undervisningen er organisert. Skolen fungerer som en læringsarena, der elever med ulik bakgrunn møtes for å lære. Dersom det rettes fokus på hva som forventes av elevene i form av vanskelighetsgrad, bruk av strategier og deltakelse i klasserommet, kan man oppdage flere måter å organisere og gjennomføre undervisningen på.

9 TRE SENTRALE SPØRSMÅL

På bakgrunn av elevgruppene og resultatene av prøven vil det være aktuelt å trekke inn tre sentrale spørsmål i forhold til prøvens utforming, krav til lesestrategier og forberedelse. Med utgangspunkt i elevenes språklige bakgrunn kan møtet med ulike type tekster være en utfordring. Elevene går på 8. trinn og har gått fra barneskolens krav og tekster, til ungdomsskolens høyere krav og mer avanserte tekster. Med bakgrunn i kompetansemålene i Kunnskapsløftet, som viser hva elevene skal mestre etter 7. trinn, kan man få et innblikk i hvilke konsekvenser en nasjonal prøve i norsk lesing kan ha, dersom elevene ikke fyller de kravene som stilles av dem. Kompetansemålene er fastsatte mål som elevene skal mestre og som er aldersadekvat i den norske skolen. For å kunne gå i dybden på masteroppgavens problemstilling vil de tre spørsmålene, som omhandler oppgavens utforming, krav til lesestrategier og forberedelse, kunne fungere som plattformer. Disse plattformene fungerer som viktige og karakteristiske trekk ved nasjonale prøver, som igjen stiller krav til elevenes prestasjon. Resultatene gir lærere innblikk i hva elevene kan og ikke kan, og hvor mye dette avviker fra det som forventes av elever på samme trinn.

Prøven kan ha en oppbygning bestående av flere komponenter i form av ulike tekster. Disse tekstene kan være karakteristiske, som kan kreve bestemte lesestrategier. Videre kan møtet med prøven i stor grad avhenge av hvilket språklige utgangspunkt elevene har. På bakgrunn av dette har jeg valgt å fokusere på tre følgende spørsmål:

1. *Hva kjennetegner de ulike tekstene?*
2. *Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?*
3. *Hvordan må lærere jobbe med elevene?*

9.1 Hva kjennetegner de ulike tekstene?

Her vil det være aktuelt å se på hvilken utforming tekstene har gjennom lengde, format og eventuelt bruk av illustrasjonsformer. Dette gjelder for eksempel skriftlige og multimodale tekster. For å kunne gjøre dette tar jeg utgangspunkt i den gjennomførte prøven.

Innledningsvis kan det være relevant å se på måten oppgavene er fremstilt på. Hva slags type tekster brukes? Finnes det tabeller og figurer? Blir det lagt trykk på deler av teksten eller enkelt setninger? Brukes det bestemte farger? Slike karakteristika kan ha en påvirkning på oppgavesettets ortografiske utforming. Selv om slike tester planlegges godt og valget av innhold nøye utvalg, kan det oppstå situasjoner der slike ortografiske utforminger kan påvirke leserens nøyaktighet og oppmerksomhet. Ingen elever er like, og derfor kan de også ha egne lesestrategier og fokusområder. Kanskje enkelte elever syntes det er vanskelig å lese av tabeller og figurer, eller at de blir opptatt av den uthevede teksten. Måten oppgaven er fremstilt på kan også påvirke til hvilken grad eleven kan aktivere forkunnskaper. Utformingen av oppgaven kan også innebære variasjoner mellom korte og lange tekster. Det kan også variere med hensyn til fagrelaterte tekster.

9.1.1 Multimodale tekster

Multimodalitet kan betegnes som en bestemt måte å skape mening på, der tekstene er komplekse og består av flere meningsskapende systemer. Dette betyr med andre ord at multimodalitet er et bredt tekstbegrep for at det skal kunne romme det som knyttes sammen av meningsskapende ressurser i de tekstene man møter i forskjellige medier, både i og utenfor skolen (Maagerø 2012:42). Dette innebærer at de ulike tekstformene har ulike formål og oppbygning. Et eksempel kan være forskjellen mellom å skrive fødselsdagsinvitasjon og skrive en rapport fra et naturfagsforsøk på skolen. Dagens kunnskapssamfunn krever ikke bare evnen til å lese og skrive, men også å kunne bruke disse evnene i flere fag og sammenhenger. Gunther Kress er opptatt av at lesing og skriving i vår tid krever en evne til å tolke og produsere multimodale tekster. Dette betyr med andre ord sammensatte tekster. Han ønsker å gjøre det klart at dagens tekstkultur krever at elevene behersker både uttrykksmåtene (semiotiske modalitetene) som uttrykker mening, og de mediene vi bruker for å produsere og distribuere tekster. Dette kan betegnes som kombinasjonskompetanse (Smidt m.fl.2011:9). Men elevene skal ikke bare lære å lese skrift, de skal også lære å lese grafer, tabeller kart, globus, noter og matematiske formler. Kunnskapsløftet bruker begrepet «grunnleggende ferdigheter», noe som kan være problematisk å definere. Det kan indikere til ferdigheter man tilegner seg en gang for alle i løpet av skoleløpet. Dersom dette er tilfellet ville det ikke vært hensiktsmessig å insistere på at alle fag skal bidra til utvikling av de grunnleggende

ferdighetene på alle trinn i skolen. Det kan derimot dreie seg om en kompetanse, som er under stadig kontinuerende utvikling, både når det gjelder nye fag og temaer, nye kommunikasjonspraksiser og nye medier (Smidt mfl.2011:9-10).

Det å kunne lesefagtekster er ikke noe man vanligvis mestrer uten bekjentskap og trening. I de midterste trinnene på barneskolen, er elevene i startfasen på en treningsperiode som strekker seg over flere år. I forkant av dette har leseopplæringen i stor grad handlet om det mest grunnleggende i lesing. Det har tidligere vært fokus på bokstaver og lyder, men nå rettes fokuset på lesing som et verktøy for å kunne lære om mennesker, land, livssyn, tall, planter og dyr. Det å kunne lese innebærer mer enn bare tekster i norsk, det innebærer også fagtekster skrevet på norsk. Lesing som en av de grunnleggende ferdighetene strekker seg på tvers av alle fagene i skolen. Dette betyr at eleven møter tekster som er av en annen karakter enn det som tidligere har vært i fokus. Et karakteristisk trekk ved flere av fagtekstene elevene møter er at de er sammensatte eller multimodale. Det innebærer at tekstene kombinerer ulike konstruksjoner som skaper mening på ulike måter. Det kan være en utfordring for elevene å forstå fagstoff gjennom kombinasjoner av ulike uttrykksmåter som for eksempel skrift og figurer (Løvland 2011:9-10). Fra et sosiokulturell leseteoretisk ståsted ser man ikke lesing og skriving som en kontekstløs, individuell ferdighet, slik man gjør fra et kognitivt leseteoretisk ståsted. Det er ikke tilstrekkelig å kunne lese og skrive, man må også kunne bruke kunnskapen fra lesing og skriving i ulike situasjoner. En tilnærming kan være lesing og skriving som sosiale praksiser (Løvland 2011:13).

9.1.2 Illustrasjonsformer

Tekstene inneholder ofte bilder, som kan betegnes som illustrasjoner som bygger på den skrevne teksten. På lavere trinn kan illustrasjonene være mer til støtte for elevene enn på de høyere trinnene. Grunnen til dette kan være at illustrasjonene i stor grad kan bygge på oppgavens abstraksjonsnivå. Dersom oppgaven blir for abstrakt, så kan elevens muligheter for å kunne løse den minke. Det finnes to ulike illustrasjonsmåter i form av denotasjon og konnotasjon. Denotasjon kan betegnes som det man finner i forholdet mellom innhold, uttrykk og det tegnet referer til. Ordet tegn brukes her istedenfor begrepet semiotisk ressurs. I en kommunikasjonsprosess kan denne formen brukes som et universelt medium som brukes til å kommunisere mening gjennom gjensidig forståelse. Denotasjon kan betegnes som en

definisjon, som er gyldig for de aktuelle referansene som kan representeres gjennom det aktuelle tegnet. Konnotasjonen til tegnet er det nettet av kulturelle og subjektive assosiasjoner som formes rundt den denotative formen, som spesielt er relatert til den kontekstuelle bruken. Dette innebærer at to ord med samme betydning kan ha to ulike verdiladninger og skape to ulike assosiasjoner. Roland Barthes mener at konnotasjonene i et bilde utgjør de såkalte «vandrende trekkene» istedenfor «de faste trekkene» i illustrasjonsformen. Et nøkkelpoeng her kan være eksemplifiseringsformen, altså ikke bare hvilke illustrasjonsformer som er brukt men også hvordan illustrasjonene er eksemplifisert (Løvland 2011:56). Et konkret eksempel kan være det abstrakte begrepet «indirekte demokrati», som ved hjelp av en aktuell eksemplifisering «valg av representanter til elevrådet», kan skape forståelse og mening (Løvland 2011:60).

Det kan skilles mellom fire former for sannhet gjennom ulike uttrykksmåter. Det er naturalistisk, abstrakt, teknologisk og sansebasert. Disse sannhetsformene brukes i lærebøker, men kan variere. Den naturalistiske minner om noe virkelig, den abstrakte fremhever det generelle og abstrakte, den teknologiske fremhever den praktiske nytten man kan ha av fremstillingen, og den sansebaserte åpner opp for ulike former for estetisk opplevelse. Det oppstår et merkbart skille mellom den naturlige og den abstrakte formen. Grunnen til dette kan være at den naturlige fremstillingsmåten bidrar til igjen kjenning og den abstrakte fremstillingsmåten i større grad stiller krav om kunnskap om generalisering og objektivitet. Et foto av en persons øye kan være et eksempel på naturalistisk fremstilling. En tegning av hvordan øyet ser ut på innsiden kan være et eksempel på en abstrakt fremstilling. En illustrasjon som viser hvordan man kan behandle et skadet øye, kan være eksempel på en teknologisk fremstilling. En tegning av et øye kan være et eksempel på sansebasert fremstilling (Løvland 2011:64-65). Løvland (2011) viser til Bergstrøm (2004) når det gjelder forholdet mellom bilde og tekst. Bergstrøm legger vekt på at en sterk meningsfylt overlapping mellom skrift og bilde kan føre til over- kommunikasjon. Over- kommunikasjon handler om en tydelig overflødighet som fører til at leseren oppfatter samspillet mellom skrift og bilde som uinteressant. Likevel hevder Bergstrøm at en slik over- kommunikasjon kan fungere som et læremiddel der man har svært motiverte mottakere (Løvland 2011:77).

Ofte kan tekstene bli for abstrakte og da kan det være aktuelt å se nærmere på hvor lettlest teksten kan være. Når det gjelder hva som kan kjennetegne en lettlest tekst nevner Lundberg & Reichenberg (2009) noen punkter i en forskningsoversikt. En lettlest tekst skal ha en høy

grad av leselighet og lesbarhet. Teksten skal ikke bare være leselig, men også innholdsrik. Det rettes fokus på tekstens layout, som går ut på hvilken plassering de ulike tekstelementene har. Det kan for eksempel være tekst, faktaruter, grafiske fremstillinger og fotografier. Videre kan skrift med seriffer gjøre det lettere å identifisere enkelte ord i den løpende teksten. Det er verdt å merke seg bokstavstørrelsen i teksten, og om det eventuelt er uthevede deler av teksten. Det er også fokus på grafiske modeller og illustrasjoner. Hensikten med disse er å støtte teksten, derfor bør de være enkle, lette å oppdage og plasseres i nærheten av den teksten de illustrerer. En utfordring i fagtekster kan være at det finnes for mange ulike tekstelementer, modeller, illustrasjoner, farger og skrifttyper på samme side. Et slikt sideoppsett kan føre til at de ulike informasjonskildene konkurrerer om leserens oppmerksomhet. Dersom ikke annet er angitt finnes det ingen konkret rekkefølge når det gjelder lesingen av de ulike elementene. På bakgrunn av det kan det være opp til leseren selv å finne og opprettholde den røde tråden i informasjonen (Reichenberg 2011:83-84).

Et aktuelt spørsmål kan være om vanskelighetsgraden holder seg stabilt eller om den er økende vanskelighetsgrad utover oppgaven. Det kan være problematisk å gå direkte inn på akkurat hvordan vanskelighetsgraden øker, men det kan dreie seg om et økende krav når det gjelder for eksempel hukommelse, prosessering og igjen henting av informasjon. Selv om prøven kan tillate elevene til å bla tilbake i teksten, forutsetter det kognitiv kapasitet fra elevens side. Et kjennetegn på vanskelighetsgrad kan for eksempel være om teksten er kontekstuell eller de kontekstualisert. Når abstraksjonsnivået blir for høyt kan det for noen elever være vanskelig å følge med. Dersom teksten blir for kontekstuell, kan det oppstå problematikk når eleven forsøker å overføre kunnskapen han/ hun har fra en situasjon til en annen.

9.1.3 Digitale lesemedier

Et interessant bidrag til dagens samfunn kan være den teknologiske utviklingen. Lesing er ikke lenger skriftbasert svart tekst på hvitt papir i en bok. Den teknologiske utviklingen har blant annet bidratt med at lesing i økende grad er lesing av multimodale eller sammensatte tekster som består av mange andre representasjonsformer enn skriftlig og trykt tekst. Fra et slikt ståsted vil det være aktuelt å tenke seg at tekstbegrepet må oppgraderes for å kunne gjenspeile det nye medielandskapet. Det finnes i dag flere digitale lesemedier, som for

eksempel PC-er, e- bøker og mobiltelefoner (Mangen 2011:63). Grunnen til at dette er aktuelt i dagens skole kan være at elevene i stadig økende grad bruker digitale verktøy. De har vokst opp i en digital verden og har ofte bedre bekjentskap til for eksempel PC- er og mobiltelefoner enn for eksempel foreldrene sine eller enkelte lærere. En slik digital kompetanse kan være til stor nytte i vårt samfunn, fordi store deler av dagens samfunn bygger på digitale verktøy. Men det kan være verdt å merke seg at digitale tekster kan skille seg fra de «tradisjonelle» fagtekstene i skolen. Både lesing, teorier om lesing og pedagogisk tilrettelegging av leseopplæring har i lang tid vært knyttet til trykte tekster på papir. Tekstlandskapet har forandret seg veldig i løpet av få år og dette kan gi konsekvenser for hvordan vi leser og forstår tekster, og videre hvordan vi definerer forståelse generelt, og leseforståelse spesielt (Mangen 2011:69). Grunnen til at dette kan være relevant i sammenheng med nasjonale prøver er at de begge omhandler lesing, men også fordi elevenes bruk av digitale tekster kan skape en ny lesekultur, som kan skille seg fra det å lese «tradisjonelle» trykte tekster.

9.2 Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?

Her vil det være aktuelt å se om det er forskjeller mellom de tre gruppene av elever når det gjelder innholdsforståelse, tolkning og refleksjon. Kognitive og metakognitive strategier kan betegnes som bevisste kontrollerte mekanismer som leseren bruker for å forbedre hans/hennes evne til å forstå en tekst. Kognitive strategier er bevisste kontrollerte mekanismer som leseren bruker for å organisere og tolke en tekst (Sweet og Snow 2003:66). Først og fremst kan metakognitive strategier som prosessering, hukommelse og igjen henting av informasjon være avgjørende med hensyn til i hvilken grad eleven kan lære av tekstene og kunne besvare spørsmål på bakgrunn av dem. Videre kan bekjentskap til språket grammatiske oppbygning kunne være en relevant faktor. Ved å kjenne til begreper, verb, syntaks og morfologi, vil eleven gjennom automatisert ordgjenkjenning kunne lese mer effektivt. Grammatiske forhold kan være avgjørende for meningen i teksten, derfor kan en metakognitiv strategi som ordkjenning og grammatisk bevissthet være en aktuell tilnærming til strategibruk.

Det kan være interessant å merke seg hva oppgaven måler og om det finnes flere oppgaver som måler det samme. Dersom det sistnevnte er tilfelle, vil man kunne hevde at prøven har en større sannsynlighet for å styrke validiteten. Dette kan innebære at man kan bekrefte eller avkrefte eventuelle mistanker av problemer hos eleven. Men det er relevant å tenke seg at oppgaver som for eksempel måler leseforståelse, kan gi en indikasjon på om enkelte minoritetslever har sterke eller svake norskspråklige kunnskaper.

9.2.1 Forskning på lesestrategier

Anne Løvland har gjort en rekke undersøkelser på elevers tekstforståelse og lesing. I materialet hentet fra slutten av barneskolen ser hun nærmere på lesing i fagene samfunnsfag og naturfag. Hun ville se nærmere på hvordan og hvorfor elevene leste slik de gjorde i de ulike lærebokillustrasjonene. Resultatene indikerte at elevene hadde hatt trening i å finne konkret, påstandspreget informasjon fra den skriftlige teksten. De fleste av elevene lette i brødteksten for å finne ut av hva illustrasjonen kunne formidle. Men ofte kan en slik strategi gjøre elevene mindre sensitive for informasjon eller utfordringer som er framstilt på en annen måte i illustrasjonene. Forskjellene kan relateres til elevenes lese måte, som dreier seg om å hente informasjon og tolke tekst. De ulike fagene kan ha ulike fremstillinger når det gjelder informasjon. For å kunne hente informasjon fra en tekst som representeres gjennom skrift direkte fra en visuell illustrasjon, krever lesing av slike illustrasjoner at eleven bruker tolkning. Dersom eleven ikke mestrer en slik lese måte eller strategi, vil han eller hun antageligvis forsøke å finne informasjonen i den skriftlige framstillingen (Løvland 2011:141). I naturfag viste resultatene at omtrent halvparten av elevene hadde problemer med å finne relevant informasjon om begrepene i den skriftlige delen av teksten. I naturfag møter man ofte tekster som inneholder fagspesifikke begreper som nyre, arterie og urinblære. Det viser at dette kan være krevende tekst både når det gjelder skrift, illustrasjon og samspillet mellom dem (Løvland 2011:142). Denne undersøkelsen kan knyttes til oppgaven fordi den tar utgangspunkt i forskning på slutten av barnetrinnet som er en forløper til ungdomsskolen. Forskningen viser at det kan bli utfordrende for elevene å møte enkelte fagtekster og at det kreves bevissthet og spesifikke strategier for å kunne lære av og besvare oppgavene.

9.2.2 Sammenheng mellom tekst og strategibruk

Tekstene har en konkret tekstform eller struktur, som gjør den karakteristisk. I nasjonale prøver kan en tekstform være svarjakt, som der målet er å trekke ut mindre deler av en ellers omfattende tekst. Ofte er leseaktiviteten etterfulgt av ferdiglagde spørsmål som elevene skal kunne besvare på bakgrunn av den leste teksten. Dette kan for eksempel gjelde flervalgsspørsmål eller oppgaver der elevene skal formulere skriftlige svar (Løvland 2011:32-33). Det kan være interessant å stille spørsmål om elevene mangler erfaring med å omforme informasjon fra abstrakt illustrasjon til skrift. Dette kan for eksempel gjelde tegninger fra naturfag og samfunnsfag, eller tabeller og figurer fra matematikken. Fremstillingsmåten kan være en relevant faktor i denne sammenheng. Oppgavens form kan stille krav til en konkret strategibruk, som eleven skal bruke for å kunne løse oppgaven. Strategiene kan være fagspesifikke i den grad at oppgaver innenfor et bestemt fag krever en tilnærming som er typisk for akkurat dette faget (Løvland 2011:138). Et konkret eksempel kan være oppgaver i matematikk. Disse oppgavene stiller krav til elevens bekjentskap til tall og regnearter. Derfor må eleven bruke de strategiene som er gjeldene for matematikken for å kunne løse oppgavene. Dersom fremstillingen av oppgaven er ved hjelp av en tabell, kan en strategi være å bruke forkunnskapen man har av tabellesing, for å kunne besvare spørsmålene.

Et annet relevant poeng kan være variasjon av oppgaver. Det finnes flere varianter av oppgaver, som for eksempel flervalgsoppgaver og åpne oppgaver. Man kan diskutere om for eksempel flervalgsoppgaver kan bidra til å styrke eller svekke elevens svar. På en side kan det å ha muligheten til å velge mellom flere svar, være til stor hjelp. Ofte kan det å måtte innhente informasjonen på nytt i teksten, ta for lang tid. Derfor kan eleven gjennom svaralternativene kunne aktivere eller huske det han/ hun har lest i forkant av spørsmålene. På en annen side kan en elev som for eksempel har en svakere grad av leseforståelse, måtte være nødt til å «gjette» hvilket svar som er riktig. Enkelte minoritets elever kan oppleve at noen av svaralternativene ligner for mye på hverandre, slik at det blir problematisk for dem å velge mellom dem. Et resultat kan da være at det også «gjetter».

I lys av modellen «The Simple View of Reading» må eleven først og fremst fylle kriteriet for å kunne lese. Både den tekniske og semantiske komponenten må være til stede for at eleven skal kunne avkode og forstå meningsinnholdet i teksten. Når disse ferdighetene er på plass, vil det være aktuelt å øke elevens grad av leseforståelse. Dette kan gjøres automatisk ved at fagbøkene øker i vanskelighetsgrad i takt med abstraksjonsnivå. For å kunne svare riktig på

spørsmålene vil det innebære at elevene har evnen til å hente ut informasjon fra teksten og knytte den til den faglige delen. Dersom en oppgave dreier seg om naturfag, vil elevens evne til å forstå innholdet i teksten, i tilknytning til faget naturfag så vil han/ hun kunne bruke denne informasjonen til å kunne svare på spørsmålene. Det kan beskrives som en sammensatt prosess, der både det å kunne forstå og anvende er viktige delprosesser. Når ordene i teksten får en mer abstrakt betydning, kan det bli en stadig større utfordring å avgrense innholdet mot andre fenomener. Leseforståelse berører generelle kognitive prosesser. Critical literacy kan være et nøkkelbegrep i denne sammenheng og kan i lys av nasjonale prøver kalles for evnen til å reflektere over eller å granske og vurdere teksters form og innhold (Skaftun 2006:45-46).

Skaftun (2006) trekker frem Patricia Alexanders (2006) modell, som heter «Modell of Domain Learning». I denne modellen fokuserer Alexander på de første fasene i læringsprosessen, der ekspertiseforskningen skiller mellom eksperter og ikke- eksperter. Denne modellen er knyttet til skolerelaterte domener og er et forsøk på å omfavne utviklingen i et livslangt perspektiv (Skaftun 2006:110). Videre beskriver Alexander (2006) to former for strategibruk. Det er overflatestrategier (surface- processing strategies) og dybdestrategier (deep- processing strategies). Hun mener at overflatestrategier bidrar til å gripe tekstens innhold og mening, der et konkret eksempel kan være å lese om igjen, veksle lesetempo og utelate ukjente ord. Dybdestrategier innebærer at leseren aktivt forholder seg til teksten. Alexander beskriver det å sammenlikne ulike teksters framstilling av samme emne, å etablere en alternativ tolkning og stille spørsmål ved tekstens kilde, som eksempler på dybdestrategier (Skaftun 2006:113). I lys av nasjonale prøver kan disse formene for strategibruk påvirke elevens grad av leseforståelse. Prøven krever at elevene forstår innholdet og meningen i teksten, for å kunne svare på spørsmålene som blir stilt. Et relevant poeng i denne sammenheng kan være hva slags leser den enkelte elev er. På bakgrunn av de overnevnte strategiene kan for eksempel tid, nøyaktighet og leseflyt være relevante faktorer som kan påvirke elevens strategibruk og utfall.

Jeg har valgt å ta med åtte punkter som kan oppsummere faktorer som kan påvirke den enkelte elevs prestasjon og resultat. Denne oppgaven tar ikke for seg elevene på individnivå, men på gruppenivå. Det kan være sentrale faktorer som kan påvirke elevenes resultater. Disse faktorene kan fungere som utgangspunkt for hvilke lesestrategier elevene bruker for å kunne lære av tekstene og for å kunne svare riktig på oppgavene.

Punkt nummer en tar for seg elevens språklige bakgrunn i møte med den norske teksten. Her vil det være vesentlig å tenke seg at ingen minoritets elever er like. Det kan avhenge av hvor lenge de har vært i Norge, hvor gode norskkunnskaper de har både skriftlig og muntlig, og i lys av de tospråklige modellene – hvor godt språklig fundament eleven har. Det bringer oss videre til punkt nummer to som tar for seg elevens avkodingsferdigheter og leseforståelse. I lys av teorien «The Simple View of Reading», krever det å kunne lese ferdigheter både innenfor avkodning og forståelse. Punkt nummer tre tar for seg elevens kognitive fungering, som går ut på til hvilken grad eleven klarer å løse oppgaver gjennom strategibruk, prosessering og hukommelse. Videre kan punkt nummer fire som tar for seg elevens strategibruk for å lese og løse oppgaver, påvirke tiden. Tidsaspektet kan være en relevant faktor da eleven kan løse oppgaven riktig, men kan bruke for lang tid.

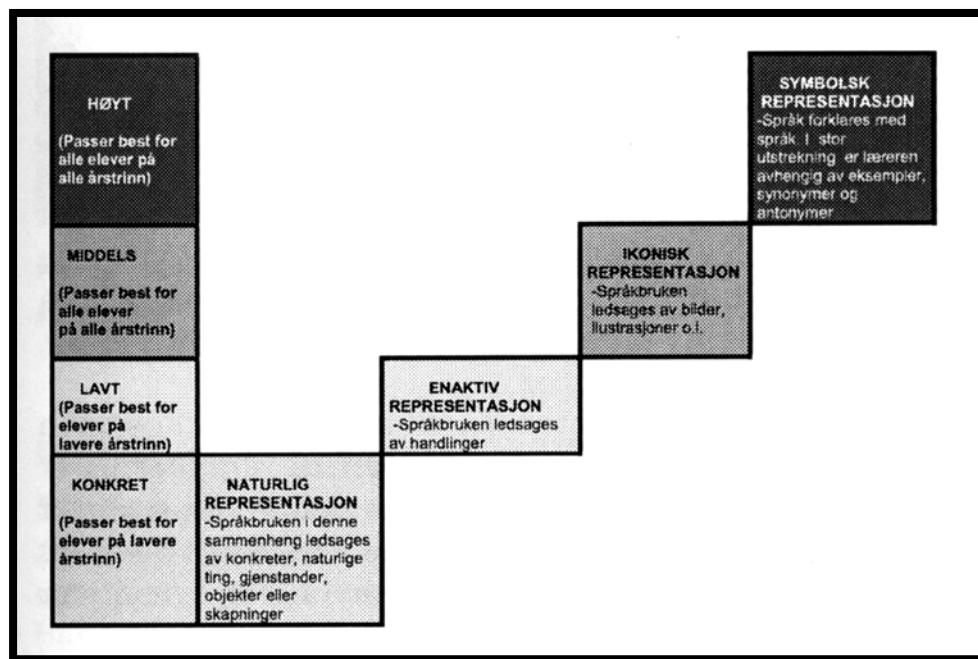
Punkt nummer fem tar for seg elevens kunnskaper eller bekjentskap til andre fag, som kan være til fordel i prøven. Eksempler på dette kan være matematikk eller naturfag, som gjør prosessen med og igjen hente informasjonen i teksten lettere for eleven. Punkt nummer seks tar for seg elevens evne til å kunne diskriminere mellom svaralternativene i flervalgsoppgaver. Grunnen til at dette punktet kan være aktuelt er fordi svaralternativene kan ligne på hverandre. Da kan forståelsen av hva de egentlig betyr og hva som skiller dem være en forutsetning. Punkt nummer syv tar for seg elevens evne til å «lese mellom linjene». Spørsmålet blir om eleven er avhengig av at oppgaven er kontekstualisert for å kunne løse den, eller om eleven har problemer med de- kontekstualiserte oppgaver. Et nøkkelpoeng kan være elevens evne til å overføre kunnskaper fra en kontekst til en annen. Det åttende og siste punktet tar for seg elevens evne til refleksjon og vurdering. Det går ut på elevens egen tenkning og refleksjon over oppgavene og vurdering av strategibruk for å kunne løse de.

9.3 Hvordan må lærere jobbe med elevene?

Her vil fokuset være rettet mot hva lærere kan gjøre for å styrke elevenes evne til å innholdsfortolke slike tekster i lys av Kunnskapsløftet. For å kunne gjøre det kan lærere benytte seg av ulike læringsverktøy, slik at elevene kan forbedre leseforståelsen. Gjennom leseforståelse kan elevene tolke innholdet i de ulike tekstene og skape mening.

9.3.1 NEIS - modellen

Et aktuelt verktøy kan være NEIS – modellen. Målet med denne modellen er å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og forutsetninger for innholdslæring gjennom forståelse og deltakelse. Det blir med andre ord rettet fokus på utviklingen av elevenes leseferdigheter og utviklingen av elevenes forutsetninger for innholdslæring (Øzerk 2010:10). Selv om denne oppgaven tar for seg minoritetselever på gruppenivå, vil det være aktuelt å se nærmere på hvordan læreren tar opp temaer i klasserommet og hvordan selve læringsprosessen foregår. NEIS – modellen er bygd opp av fire representasjonsformer: naturlig, enaktiv, ikonisk og symbolsk. Disse representasjonsformene har pedagogiskmetodiske, sosialpsykologiske og kognitivt- psykologiske aspekter. I den naturlige representasjonsformen støttes språkbruken av konkrete, naturlige ting og gjenstander. Dette nivået kan betegnes som konkret, fordi elevene møter det norske språket i sammenheng med konkrete eksempler.



Figur 6: NEIS- modellen (Øzerk 2010:17)

I den enaktive representasjonsformen støttes språket av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner. Et konkret eksempel her kan være en Dewey inspirerte «learning by doing» type metoder. I den ikoniske representasjonsformen brukes audio – visuelle læremidler og materiell. Eksempler på dette kan være bilder, plakater, kart, illustrasjoner og filmer. Denne

formen brukes gjerne når lærere ikke har muligheten til å bruke konkrete eller demonstrasjoner for å gjøre lærestoffet forståelig for elevene. I den symbolske representasjonsformen kan fungere som et støtteverktøy i møte med en stadig økende vanskelighetsgrad i lærestoff. Det innebærer at lærere trenger å bruke andre former for representasjon når abstraksjonsnivået blir for høyt. I slike tilfeller kan man bruke symbolsk representasjon, som går ut på å bruke språket til å forklare språket. Gode hjelpemidler for elevene kan derfor være synonymer og antonymer, og bruken av de nye begrepene i forskjellige setninger (Øzerk 2010:15-16).

I lys av NEIS- modellen oppsummerer Øzerk (2008) lesestrategier, som ble brukt under NEIS- prosjektet. Det gjelder gode lesestrategier med tanke på å tilpasse og bruke kunnskapen i samspill med de ulike representasjonsformene. Gode lesestrategier kan karakteriseres gjennom en god leser. En god leser kan blant annet være en som skaffer seg oversikt over hva teksten handler om. En god leser er engasjert i det han eller hun leser. Det å kunne gjette seg frem til eller predikere det som kommer etterpå, kan være trekk på en god leser. Videre kan en god leser lage tankekart og knytte ideer fra teksten til hans eller hennes allerede eksisterende kunnskaper. Ved å markere vanskelige ting i teksten og forsøke å forstå det ved hjelp av andre eller gjennom repetisjon, kan også være trekk ved en god leser. Disse punktene kan oppsummere gode lesestrategier, men hvordan tilegner elevene seg slike kunnskaper? Det er ikke bare viktig for lærere å være klar over disse strategiene, men også kunne gjøre elevene mer bevisste på strategiene. Disse strategiene er viktige for utviklingen av evnen til innholdsforståelse og innholdslæring. For å kunne bistå elevene, trenger lærerne egne strategier for å styrke elevenes læring. Gjennom NEIS- modellen kan det understrekes seks gode pedagogiske strategier som lærere kan bruke for å lette elevenes læring. Den første strategien er å benytte seg av en eller flere av representasjonsformene i modellen når de bruker nye ord og faglige begreper når de innleder nye temaer. Den andre er å være tilgjengelig for elevene og gi dem støtte i startfasen. Den tredje er å bruke prinsippet om stillasinspirert opplæring. Den fjerde strategien er å være tilgjengelig for elevene og gi dem litt hjelp i det øyeblikket det trengs. Den femte er å følge opp elevenes lesing med oppgaver og elevaktiviteter. Den siste er å la elevene drive opplæring for hverandre (Øzerk 2010:126-127).

Videre nevner Øzerk (2008) konkrete metoder og strategier lærere kan bruke for å lette elevenes innholdsforståelse. Et utdrag fra disse metodene og strategiene viser at det kan være

effektivt å bruke mer tid per elev i forkant av prøven. Læreren kan ha en samtale med eleven på forhånd, der de kan snakke om hva eleven allerede kan som kan være relevant for temaet. På denne måten kan læreren bidra til å aktivere elevens relevante forkunnskaper/ bakgrunnskunnskaper. Under lesingen kan det være vesentlig å identifisere nøkkelord, nøkkelbegreper og innholdsrike sentrale fagbegreper. Læreren kan hjelpe eleven til å hente ideer og meningsdanning ved hjelp av bilder/ illustrasjoner og overskrifter. Det er viktig at eleven er klar over hva han/ hun leser, derfor bør lærer hjelpe eleven med lesing av kapittelets tittel og avsnitt- overskrifter. I tillegg til disse strategiene kan det være viktig at lærer skaper rom for alternative lesestrategier som elevene også kan bruke. Men det kan være avgjørende at læreren er med på å avgjøre strategien, som de syntes passer best for den enkelte elev (Øzerk 2010:127).

For å kunne bli en god innholdsleser er det viktig å merke seg de to viktigste komponentene kontekst og morfologi. De er kilder som kan gi leseren informasjon om betydningen av ukjente ord som han/ hun møter i teksten. For å kunne bruke komponentene på en effektiv måte, kreves det et visst nivå av metalingvistiske ferdigheter. Eksempler på det kan være fonemisk bevissthet/ fonologisk bevissthet, morfologisk bevissthet og syntaktiske bevissthet. Fonemisk bevissthet tar for seg evnen til å skille mellom og manipulere fonemer, også kalt bokstavlyder. Elever som har en sterk fonemisk bevissthet på et språk, kan lettere bli fonemisk bevisst på et annet språk. Morfologisk bevissthet dreier seg om bevissthet om at bøyningssendelser på ord, endrer ordets mening. Endelsen kan signalisere entall, flertall og tid. Derfor kan morfologisk bevissthet spille en vesentlig rolle for utvidelse av ordforrådet (Øzerk 2003:45-46). Syntaktisk bevissthet dreier seg om evnen til å kunne vurdere setningers grammatiske oppbygning i forhold til det som skal sies eller fortelles. Dette går med andre ord ut på evnen til å reflektere over og manipulere rekkefølgen av ordene i en setning slik at man kan gi uttrykk for ulike ønsker og ideer. Igjen kan kontekst være en relevant faktor, som kan være med på å påvirke leseforståelsen. Dersom eleven leser en setning i en bestemt kontekst, kan bruken av denne konteksten igjen kunne være avhengig av syntaktisk oppmerksomhet (Øzerk 2003:50-51).

9.3.2 Videreutvikling av ordforråd

Minoritetselevne er ikke like og kan derfor ha ulike grader av lesekunnskaper og leseforståelse. Dette kan avhenge av elevenes ordforråd, derfor kan det være aktuelt at lærere kartlegger og blir mer bevisste på hvor bredt ordforråd de enkelte elevene har. Det er ikke bare snakk om hverdagspråk, men også fagrelatert språk. Utvikling av ordforråd i fagspråket kan være en mer omfattende prosess. Øzerk (2008) har noen metodiske ideer for å styrke elevenes forståelse av fagrelaterte ord og begreper. I lys av NEIS- modellen kan fem arbeidsmåter være: å mobilisere elevens temarelaterte ordforråd og begreper, å styrke elevens temarelaterte begrepsbevissthet, å styrke elevens temaforståelse og kunnskapslæring, å lette elevens innholdsforståelse av temarelaterte fagtekster og det å styrke elevens aktive ordforråd og faglige begreper (Øzerk 2010:137).

Begreper kan betegnes som referanser til felles egenskaper ved objekter og representerer det underliggende prinsippet for og den underliggende teorien om hvordan tingene rundt oss er gruppert, hvordan de henger sammen, hva som karakteriserer dem og hvilket forhold de har til hverandre. Når eleven lærer et begrep, innebærer det at han/hun har forståelse for det underliggende prinsippet og den underliggende teorien. Begrepslæring og begrepsoppbygning gjør det mulig for eleven å organisere og håndtere en mengde informasjon. Både muntlig og skriftlig kommunikasjon formidles gjennom ideer, tanker, meninger, erfaringer og vurderinger om for eksempel mennesker, hendelser og handlinger. Dette innebærer at elevene må beherske et innhold, en såkalt substans representert med begreper, for å kunne sette ord eller merkelapper på det (Øzerk 2011:112). Det finnes to tenkemåter eller metoder som kalles deduktive og induktive metoder. Deduktive metoder går ut på en fremgangsmåte som er fra det generelle til det spesifikke. Et konkret eksempel kan være fra lærebøker til erfaring med virkeligheten. Induktive metoder går ut på en fremgangsmåte som er fra det spesifikke til det generelle. Et konkret eksempel kan være fra erfaring med virkeligheten til systematisert lærestoff i lærebøker (Øzerk 2011:113).

9.3.3 Andre læringsverktøy i undervisningen

Resiprok undervisning kan være et relevant verktøy i arbeid med elevene. Det kan bidra til å øke forståelse og skape rom for læring. Det foregår i en sosial kontekst der klasserommet

bidrar aktivt til læringen. Resiprok undervisning kan innebære det å hjelpe hverandre og at deltakelse fra individene i en læringsprosess gjensidig påvirker hverandre. Det innebærer å utvikle et samarbeid for å forstå for eksempel et angitt tema. Undervisningsformen består av fire strategier eller steg, som elevene skal igjennom. Elevene skal først oppsummere, deretter stille spørsmål, klargjøre og til slutt predikere. Først i lys av sosial- kognitivt perspektiv modellerer læreren gjennom for eksempel å oppsummere en tekst. Etter hvert tar elevene over og fordeler seg i grupper på fire eller fem stykker. Det blir med andre ord et gruppearbeid, der hver av elevene har en bestemt oppgave, der de har hvert sitt ansvarsområde. Det blir en sosiokulturell aktivitet gjennom stillasbygging, også kalt ledet deltakelse. En er leder og deler ut oppgaver, en oppsummerer, en stiller spørsmål til teksten, en undersøker om noe bør klargjøres og en vurderer hva som kan skje i fortsettelsen. Gruppene i klasserommet deler kunnskapene med hverandre og vurderer hverandres resultater. Dette kan bli en form for utvidet diskurs, der elevene drøfter og reflekterer på bakgrunn av leste tekster (Sweet og Snow 2003:100-101).

Concept Oriented Reading Instruction (CORI) kan være aktuelt for lærerne og bruke i undervisningen. CORI kombinerer kunnskap om leseprosesser og bevissthet om motivasjonens betydning for å lykkes. Denne formen for undervisning kan kalles eksplisitt strategi undervisning. Den kan deles inn i seks punkter som kan betegnes som steg. Den første er å aktivere bakgrunnskunnskaper, som går ut på at læreren bør bygge videre på elevens bakgrunnskunnskaper. For å kunne gjøre dette må læreren ha bekjentskap om vokabularet som brukes. Det andre er å stille spørsmål og den tredje er å søke etter viktig informasjon. Den fjerde delen går ut på å oppsummere, det femte punktet er å organisere kunnskap i for eksempel et tankekart. Det siste punktet er å finne struktur i historien. Prinsippene i eksplisitt strategi undervisning er modellering, stillasbygging og guidet deltakelse. Dette betyr at læreren bruker modellering for å vise elevene hvordan en oppgave skal løses. Deretter bruker læreren stillasbygging for å kunne hjelpe og veilede eleven til selv å kunne løse oppgaven. Dette er fordi eleven ikke skal bli avhengig av denne hjelpen i fremtiden, men heller bruke hjelpen som en støtte til å utvikle læringsstrategier. Gjennom guidet deltakelse får eleven tilstrekkelig hjelp til å komme i gang med oppgaven, og være aktivt deltakende underveis. Kunnskapsmålet er å lære av tekstene, kunne gi eleven noe grad av autonomi og skape et godt samarbeid mellom elev og lærer (Sweet og Snow 2003:116-117).

Det kan være viktig for lærere å fremme selvregulert læring (SRL) blant elevene. På denne måten kan elevene bli mer autonome gjennom å kunne overvåke og påvirke sin egen lærings- og leseprosess (Schunk & Zimmerman 2008:53). Et konkret eksempel kan være i tilfeller der det lar seg gjøre, å tillate elevene å lese selvvalgte bøker av ulike sjangre. Dette kan være med på å motivere elevene til å lese. Selv om ikke de selvvalgte bøkene ikke er faglige bøker, skaper den likevel en læringsprosess hos eleven. Ved å lese flere type tekster kan eleven utvikle egne strategier og lesemåter, som kan hjelpe eleven å lese fagtekster i skolen. Dette kan skape motivasjon til videre lesing og utvikling.

Det har tidligere vært diskutert om dagens skole tar opp temaer som er relevante og aktuelle for elevene. Ved for eksempel å gjøre lærestoffet mer aktuelt, kan man appellere mer til elevene. Spørsmålet kan da være til hvilken grad oppgavene er relevante for elevene som gjennomgår prøven. Fra en minoritetslevers ståsted kan oppgaver som blir for distanserte oppleves som mer abstrakte enn andre. En årsak kan være at minoritets eleven ikke har erfaringer, som knyttes til eventuelle ord eller uttrykk. Et konkret eksempel kan være en oppgave som dreier seg om en aktivitet som minoritets eleven ikke har noe forhold til. Et eksempel på en tekst kan være en skitur. Dersom eleven ikke har noen forkunnskaper eller erfaringer å knytte dette til, vil det heller ikke være rom for aktivisering eller igjen henting av informasjon. Erfarings basert første – og andrespråklig kunnskap kan være et nøkkelord, der eleven har positive og læringsstyrkende opplevelser på både første og andrespråk. Til hvilken grad dette er tatt i betraktning i selve prøven, kan være problematisk å besvare.

Det er ikke bare språket som kan være en utfordring. Motivasjon kan spille en stor rolle for graden av innsats fra elevens side. Dersom oppgavene blir for distanserte eller uaktuelle for eleven, kan graden av motivasjon svekkes. Går oppgavene ut på noe som interesserer eleven, eller noe som er aktuelt for han/ henne i nærmeste fremtid? Kan det være snakk om en mer tverrfaglig disposisjon, der eleven både styrker sin lesekompetanse i norsk og faglige kunnskaper i andre skolefag? Dersom prøven dekker flere fag, kan aktiviseringsprosessen være i elevens favør, da han/ hun igjen kan hente informasjon på tvers av fagene.

10 SAMMENFATNING OG KONKLUSJON

Masteroppgavens problemstilling har vært: *Minoriteter og lesing*. Relevante stikkord har vært tospråklighet, lesing, nasjonale prøver, og forholdet mellom første og andre språket. Målet med masteroppgaven har vært å belyse utfordringene i den flerkulturelle skolen og bidra til en bredere forståelse av flerkulturell pedagogikk. Slik man ser i kapittel 2 finnes det ulike varianter av tospråklig utvikling, noe som kan representere ulike forutsetninger minoritetslevene i gruppene har. Med et slikt utgangspunkt kan man i den flerkulturelle skolen møte ulike utfordringer når det gjelder lesing.

Lesing er ikke bare et verktøy, men en grunnleggende ferdighet som det forventes at elevene skal kunne. «The Simple View of Reading» viser kompleksiteten knyttet til lesing. Ved å bruke nasjonale prøver som fundament, vil masteroppgaven kunne bidra til en forbedring av læringsutvikler i den flerkulturelle skolen. Prosjektet gav muligheten til å fokusere på utvalgte minoritetsgrupper og få et bedre innblikk i minoritetslevenes møte med en læreplanbasert prøve. Materiale som er brukt er hentet fra Kamil Øzerks prosjekt. Datamaterialet var hentet fra nasjonale prøver i lesing på 8. trinn.

Minoritetsgruppene som ble presentert i kapittel 6, viser hvordan språk med henholdsvis latinske alfabet og ikke- latinske alfabet kan fungere som en faktor når det gjelder lesing i norsk. *Elever med morsmål med latinske alfabet* hadde språkene albansk, bosnisk, polsk, somali, tyrkisk og vietnamesisk. *Elever med morsmål med ikke- latinske alfabet* hadde språkene arabisk, dari, farsi, kurdisk (sōrānī) og urdu. Begrunnelsen for valget er at språkene først og fremst skiller seg gjennom ulike alfabetsystem. Et interessant spørsmål var om minoritetslevenes språklige bakgrunn, latinske alfabet eller ikke- latinske alfabet, hadde innvirkning på hvordan de leste på norsk. Dette ble målt gjennom nasjonale prøver.

Prøven bestod av syv oppgavesett og skulle gjennomføres på nitti minutter. Resultatene viste store variasjon i gruppene. De største forskjellene viste seg i oppgavene som var mer fortellende og de oppgavene som har innspill av illustrasjonsformer. Jeg har funnet ut at det er flere faktorer enn elevens morsmål som kan spille en viktig rolle for elevenes leseferdigheter og hvordan de presterer i prøven. Fra et flerkulturelt pedagogisk ståsted vil morsmålene være et gode for elevene, i lys av en additiv tospråklig utvikling.

For å kunne besvare oppgavens problemstilling valgte jeg å ta med tre sentrale spørsmål:

1) Hva kjennetegner de ulike tekstene?

Her har jeg sett nærmere på hvilken utforming tekstene hadde gjennom lengde, format og eventuelt bruk av illustrasjonsformer. Dagens tekster er multimodale fordi de har en bestemt måte å skape mening på, der tekstene er komplekse og består av flere meningsskapende systemer. Multimodalitet er et bredt tekstbegrep, for at det skal kunne romme det som knyttes sammen av meningsskapende ressurser i de tekstene man møter i forskjellige medier, både i og utenfor skolen. Det å kunne lese innebærer mer enn bare tekster i norsk, det innebærer også fagtekster skrevet på norsk. Lesing som en av de grunnleggende ferdighetene strekker seg på tvers av alle fagene i skolen. Dette betyr at eleven møter tekster som er av en annen karakter enn det som tidligere har vært i fokus. Tekstene inneholder ofte bilder, som kan betegnes som illustrasjoner som bygger på den skrevne teksten.

2) Hva slags lesestrategier må elevene bruke for å lære av slike tekster og for å kunne svare riktig på oppgavene?

Her har jeg sett nærmere på om det er forskjeller mellom de tre gruppene av elever når det gjelder innholdsforståelse, tolkning og refleksjon. Tekstene har en konkret tekstform eller struktur, som gjør den karakteristisk. Det kan være interessant å stille spørsmål om elevene mangler erfaring med å omforme informasjon fra abstrakt illustrasjon til skrift. Dette kan for eksempel gjelde tegninger fra naturfag og samfunnsfag, eller tabeller og figurer fra matematikken. Fremstillingsmåten kan være en relevant faktor i denne sammenhengen. Oppgavens form kan stille krav til en konkret strategibruk, som eleven skal bruke for å kunne løse oppgaven.

3) Hvordan må lærere jobbe med elevene?

Her har jeg sett nærmere på hva lærere kan gjøre for å styrke elevenes evne til å innholdsfortolke slike tekster i lys av Kunnskapsløftet. Et aktuelt verktøy kan være NEIS – modellen. Målet med denne modellen er å utvikle elevenes ferdigheter i lesing og forutsetninger for innholdslæring gjennom forståelse og deltakelse. Når eleven lærer et begrep, innebærer det at han/hun har forståelse for det underliggende prinsippet og den underliggende teorien. Begrepslæring og begrepsoppbygning gjør det mulig for eleven å organisere og håndtere en mengde informasjon.

Litteraturliste

Bielec, Dana: «*Polish: An Essential Grammar*». © 1998

Brendemoen, Bernt: «*Tyrkisk – norsk kontrastiv grammatikk*», I «Med to språk – fem kontrastive språkstudier for lærere». Anne Hvenekilde (red.) 1990. J.W. Cappelens Forlag AS

Göksel, Aslı og Kerslake, Celia: «*Turkish – An Essential Grammar*». © 2011

Gyllin, Roger og Svanberg, Ingvar: «*Slaviska folk och språk*». © Roger Gyllin, Ingvar Svanberg och Studentlitteratur 2000

Hulme, Charles og Snowling, Margaret J.: «*Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*». © 2009

Husby, Olaf: «*En kort innføring i albansk*» © Tapir Forlag, Trondheim 1999

Husby, Olaf: «*En kort innføring i somali*» © Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2001

Iversen, Harald Morten, Hildegunn Otnes og Marit Skarbø Solem: «*Grammatikken i bruk – i tekst og i klasserom*». © J.W. Cappelens AS, Oslo 2004

Kjelstadli, Knut: «*Fortiden er ikke hva den en gang var – en innføring i historiefaget*». © Universitetsforlaget AS 1992

Kleven, Thor Arnfinn: «*Ikke- eksperimentelle design*», I: Innføring i forskningsmetodologi. Thorleif Lund (red.) © Unipub Forlag 2002

Kleven, Thor Arnfinn: «*Hvordan er begrepene operasjonalisert?*» I “Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering”. Thor Arnfinn Kleven (red.) © Unipub Forlag 2002

Kleven, Thor Arnfinn: «*Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?*». I “Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering”. Thor Arnfinn Kleven (red.) © Unipub Forlag 2002

Kristiansen, Knut: «*Hindi – urdu og panjabi – norsk kontrastiv grammatikk*», I «Med to språk – fem kontrastive språkstudier for lærere». Anne Hvenekilde (red.) 1990. J.W. Cappelens Forlag AS

Kvale, Steinar: «*Det kvalitative forskningsintervju*». © Gyldendal Norsk Forlag AS 2001

Lervåg, Arne og Melby – Lervåg, Monica (2009): «*Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier*». I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 4. s. 264-279.

Lervåg, A., og Aukrust, V. G. (2010): «*Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*». I: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51, 612-620.

Lie, Svein: «*Kontrastiv grammatikk – med norsk i sentrum*». © Novus Forlag AS 1990. 2.opplag 1998.

Løvland, Anne: «*På jakt etter svar og forståing – samansette fagtekstar i skulen*». Copyright © 2011

Mac Donald, Kirsti: «*Norsk grammatikk for fremmedspråklige*». © J.W. Cappelen Forlag AS 1999

Mace, John: «*Persian Grammar – For reference and revision*». © 2003 John Mace

Maagerø, Eva: «*Så mange måder at skabe mening på – multimodale tekster*», I: «Læsning og skrivning i alle fag» © 2012 Dafolo Forlag og forfattere

Mangen, Anne: «*Multimodale tekster og multisensorisk lesing: Fenomenologiske og nevrovitenskapelige perspektiver på lesing i ulike grensesnitt*», I: «Tekst og tegn – Lesing, skrivning og multimodalitet i skole og samfunn». Smidt, Jon, Elise Seip Tønnessen og Bente Aamotsbakken (red.) © Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2011

Mejdell, Gunvor: «*Arabisk – norsk kontrastiv grammatikk*», I: «Med to språk – fem kontrastive språkstudier for lærere». Anne Hvenekilde (red.) 1990. J.W. Cappelens Forlag AS

Mønnesland, Svein: «*Bosnisk – Kroatisk - Serbisk grammatikk*» © 2002 Sypress Forlag

Reichenberg, Monica: «*Vad är egentligen en lättläst samhällsinformasjon?*», I: «Tekst og tegn – lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn». Smidt, Jon, Elise Seip Tønnessen og Bente Aamotsbakken (red.) © Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2011

Retsö, Jan: «*Classic Arabic*», I: Weninger, Stefan, Geoffrey Khan, Michael P. Streck, Janet C. E. Watson: “The Semitic Languages: an international handbook» © 2011 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/Boston

Rosén, Victoria: «*Vietnamesisk – en kontrastiv og typologisk introduksjon*». © Tapir forlag, Trondheim 1999

Sadowska, Iwona: «*Polish – A Comprehensive Grammar*». © 2012 Iwona Sadowska

Schunk, D.H & Zimmerman, B.J: «*Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*». © 2008 by Taylor & Francis Group, LLC

Skaftun, Atle: «*Å kunne lese – grunnleggende ferdigheter og nasjonale prøver*». Copyright © 2006

Smidt, Jon, Elise Seip Tønnessen og Bente Aamotsbakken: «*Tekster i bevegelse: tekster, tegn og grunnleggende ferdigheter*». I: «Tekst og tegn – lesing, skriving og multimodalitet i skole og samfunn». Smidt, Jon, Elise Seip Tønnessen og Bente Aamotsbakken (red.) © Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2011

Sweet, Anne Polsell og Snow, Catherine E.: «*Rethinking reading comprehension*». © 2003 The Guilford Press

Tveit, Knut: «*Historisk forskningsmetode*», I: «Innføring i pedagogisk forskningsmetode – en hjelp til kritisk tolkning og vurdering». Thor Arnfinn Kleven (red.) © Unipub Forlag 2002

Tveit, Roy G.: «*Å lære norsk når polsk og tysk er morsmål*». © Tapir Akademisk Forlag, Trondheim 2011

Wahab, Shaista: «*Beginner`s Dari*». Copyright © 2004

Wiull, Hans Olaf: «*Bli bedre i norsk – se forskjellene mellom norsk og persisk*». 2008

Wiull, Hans Olaf: «*Bli bedre i norsk – se forskjellene mellom norsk og vietnamesisk*». © Vox, 2007

Wiull, Hans Olaf: «*Bli bedre i norsk – se forskjellen mellom norsk og somali*» © Vox, 2006

Øzerk, Kamil: «*Om tospråklig utvikling – en teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*». © Oris Forlag 1992

Øzerk, Kamil: «*Andrespråks innlæring: innføring i språkpedagogiske kunnskapsområder, teorier og modeller*». Utgitt av Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt 1993

Øzerk, Kamil: «*Tospråklighet og pedagogiske perspektiver*». I: «Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet»: Haugen, Richard (red.) © Høyskoleforlaget AS 2006

Øzerk, Kamil: «*Et tospråklighetspedagogisk perspektiv*». I: «Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet»: Haugen, Richard (red.) © Høyskoleforlaget AS 2006

Øzerk, Kamil (2009): «*Læring av lærestoff og utvikling av språk i skolen. Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen*». I: Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 93, 294-309.

Øzerk, Kamil: «*NEIS- modellen – pedagogiske ideer og metoder for språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*». © Oplandske Bokforlag 2010

Øzerk, Kamil: «*Pedagogikkens hvordan 2 – metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*». © Cappelen Damm AS, 2011

Litteraturliste - nettkilder

LOGOS (Logometrica)

<http://www.logometrica.no/index.cfm?id=132567> (Lest 03.10.12)

Pihl, Joron (2002): «IQ testing av minoritets elever».

<http://www.dagbladet.no/kultur/2002/10/31/352682.html> (Lest 01.10.12)

Utdanningsdirektoratet: Nasjonale prøver

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/> (Lest 02.10.12)

Utdanningsdirektoratet: Nasjonale prøver i lesing

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Lesing/> (Lest 02.10.12)

Utdanningsdirektoratet: Eksempel oppgaver i nasjonale prøver 8.trinn

http://www.udir.no/Upload/Nasjonale_prover/eksempeloppgaver/5/1_Eksppg_lesing_8_trinn_BM.pdf?epslanguage=no (Lest 02.10.12)

Utdanningsdirektoratet: Sammenligning mellom prøve på 8. trinn og 9. trinn, og aspekt ved lesing

<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Retningslinjer/Lesing-8-og-9-steget--Rettleiing-til-lararar/4-Etter-prova/> (Lest 02.10.12)

Kompetansemål etter 7. trinn

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=1&at=7> (Lest 02.10.12)

Statistisk sentralbyrå: Innvandringsstatistikk

<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/> (Lest 24.01.13)

Statistisk sentralbyrå: Innvandring

<http://www.ssb.no/innvandring/> (Lest 24.01.13)

Innvandring og befolkningsutvikling:

<http://www.ssb.no/vis/emner/00/01/10/valgaktuelt/2001/art-2001-09-04-01.html> (Lest 28.01.13)

Statistisk sentralbyrå: Tabell 3: Innvandring, etter fraflyttingsland, 1966-2011.

<http://www.ssb.no/emner/02/02/20/innvutv/tab-2012-05-11-03.html> (Lest 28.01.13)

Statistisk sentralbyrå: Tabell 94: Asylsøkere, kommet til Norge, etter statsborgerskap

<http://www.ssb.no/aarbok/tab/tab-094.html> (Lest 28.01.13)