

*Hva er sammenheng mellom vokabular og  
leseprestasjoner hos minoritetsspråklige elever?*

Mehtab Palani



Masteroppgave i pedagogisk- psykologisk rådgivning

Det utdanningsvitenskaplige fakultet  
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

# Minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner-

*En systematisk litteraturgjennomgang.*

"Et begrep uten virkelig innhold er tomt - Data uten begrep er blind data."

(Immanuel Kant)

© Forfatter Mehtab Palani

År 2014

Tittel: Minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner

Forfatter Mehtab Palani

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

Trykk: Representralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Utgangspunktet for oppgaven er at all empirisk forskning har rettet fokuset mot minoritetsspråklige elever som en sammensatt gruppe med svake skoleprestasjoner. På bakgrunn av denne problemstillingen: «*hva er sammenheng mellom vokabular og leseprestasjoner hos minoritetsspråklige elever?*» har jeg ved hjelp av litteraturgjennomgang, sett på et utvalg av eksisterende nasjonale og internasjonale empiriske studier. Mitt utgangspunkt var å drøfte ulike faktorer ved en slik fremstilling av minoritetsspråklige elever.

Å lykkes med lesing krever evne til å avkode og forstå skrevne ord (Snow 2003). The National Reading Panel (2000) har identifisert vokabular som ett av fem nøkkelområder for utvikling av leseferdigheter, og forskning viser at hovedårsaken til manglende leseforståelse hos minoritetsspråklige elever er utilstrekkelig vokabular (Melby-Lervåg & Lervåg, 2009; Aukrust & Lervåg, 2010). Flere har understreket (Biemiller, 2007; Kulbrandstad, 2008; Melby-Lervåg og Lervåg, 2009) at barn som har begrensede muntlige ferdigheter (produktivt vokabular) på andrespråket ved skolestart står i fare for å utvikle lesevansker senere. Samtidig vet vi at det er store forskjeller i barns vokabular ved skolestart, og at denne forskjellen vil fortsette å øke dersom det ikke settes inn tiltak. Forskning som har sammenlignet minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner med enspråklige majoritetsspråklige elever rapporterer om et gap mellom disse. Gjennomgangen av utvalgte forskning viser at ordforrådet er avgjørende for god leseforståelse og læringsutbyttet i skolen. I den tidlige leseopplæringen, som dreier seg i stor grad om ordavkodning viser samlet resultater at minoritetsspråklige elever ikke er særlig svakere enn enspråklige elever. I noen tilfeller (Lervåg & Melby- Lervåg 2009) rapporterer metaanalyser at tospråklige elever er bedre til å avkode, enn enspråklige elever. Variasjonen i leseforståelsen forklares i stor grad av elevenes vokabular. Studiene viser at i den senere opplæringen, der skoleprestasjonene i mange teoretiske fag er avhengig av at elevene er i stand til å forstå innholdet i tekst, øker gapet mellom enspråklige- og tospråklige elever.

Studier som har undersøkt sammenhengen mellom begrepsforståelse på morsmålet og leseforståelse på andrespråket har vist svært liten til ingen sammenheng. Noe som innebærer at det er begrepsforståelsen på andrespråket som er avgjørende for innholdsforståelsen.

Nyanseringen av minoritetsspråklige elever som en sammensatt gruppe er i oppgaven lagt frem ved å diskutere dagens utdanningspolitiske syn med stortingsmeldinger og evalueringer

fra statlige prosjekter. Sentrale deler av dokumentenes innhold viser at politiske partier er klar over feilnyanseringen av minoritets elever som en svak gruppe. Bakken Anders (2010) har forklart elevgruppen i samfunnet med tre perspektiver; problemperspektivet, klasseperspektivet og optimistperspektivet. Problemperspektivet er forklart med synet på minoritetsspråklige elever med språklige og kulturelle utfordringer. I dette perspektivet står utfordringene sentralt i debatten. Klasseperspektivet menes at det er elevenes klassebakgrunn som er utslagsgivende i forhold til skoleprestasjoner. Mens optimistperspektivet dreier seg om elevens motivasjon. Det trekker frem de positive faktorene som også er målt i noe av forskning, men som blir lite omtalt i debatten. For eksempel at minoritetsfamilier og deres barn har sterkere driv mot utdanning og de bruker i gjennomsnitt mer tid på lekser enn minoritets elever.

# Forord

Endelig kan jeg stryke en av mine krevende roller som heltidsstudent. Mange emosjoner melder seg når dette forordet skrives. Denne prosessen har helt klart vært det mest krevende og strevsomme jeg har begitt meg på. Til tross for all frustrasjon og utfordringer både faglig- og språklig, har denne skriveprosessen vært utrolig lærerikt.

Jeg har vært så heldig og hatt en stor familie som har stilt opp for meg til enhver tid. Det ville vært en forbrytelse å takke noen andre før min kjære mor. Tusen takk for at du alltid har vært der for meg og gitt meg moralsk støtte etter dine evner. Takk til min kjære mann Mohammed Rah som har prøvd alt han kan for å være en bedre mann og pappa. Tusen takk til min egen pappa og hele søskenflokk min, uten dere hadde jeg ikke klart å gjennomføre.

Min medstudent og venn Katrine Helgesen Sletten fortjener også takk for å ha lest og gitt meg veiledning på kap.3. Takk til Berit Ulvin og Tine Frøytvedt som har korrekturlest oppgaven.

Ivar Morken min veileder fortjener stor takknemlighet for å ha oppmuntret, veiledet og alltid tatt seg god tid og tålmodighet med meg.

Lana Palani-Rah, jeg dedikerer denne oppgaven til deg og håper at du tilgir meg for å ha hatt lite tid til deg. Tusen takk for at du er den du er. Nå kan jeg endelig starte livet, der den ble satt på vent, og bare være mor igjen.



# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Bakgrunn og aktualitet .....	1
1.1.2	Tema og problemstilling .....	2
1.1.3	Minoritetsspråklige elever.....	3
1.1.4	Avgrensning .....	4
1.1.5	Oversikt over kapitlene .....	4
1.1.6	Teoretisk grunnlag.....	5
1.1.7	Metode.....	5
1.1.8	Utvalget og funnene .....	6
2	Teoretisk grunnlag.....	7
2.1.2	Hva innebærer lesing?.....	7
2.1.3	Ordavkoding.....	8
2.1.4	Muntlig språk .....	9
2.1.5	Ehris interaktive lesemodell .....	10
2.1.6	Leseforståelse .....	11
2.1.7	Vokabular .....	14
2.1.8	Å forstå ord.....	14
2.1.9	Utfordringer for minoritetsspråklige elever .....	17
2.1.10	Ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige elever.....	17
2.1.11	Lesestrategier .....	20
2.1.12	Fokus på akademisk språkbruk .....	21
2.1.13	Oppsummering av teori.....	22
3	Metode.....	24
3.1.1	Avgrensning .....	24
3.1.2	Litteraturgjennomgang som metode.....	24
3.1.3	Utvalg .....	26
3.1.4	Om studienes design.....	28
3.1.5	Analyse.....	31
3.1.6	Statistiske beskrivelser .....	31
3.1.7	Ulike slutninger .....	33
3.1.8	Indre validitet .....	33

3.1.9	Ytre validitet.....	34
3.1.10	Begrepsoperasjonalisering .....	34
3.1.11	Kritikk .....	35
3.1.12	Oppsummering av metode .....	35
4	Hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?.....	37
4.1.2	Longitudinell studie.....	37
4.1.3	Tester.....	38
4.1.4	Hovedfunn.....	39
4.1.5	Konklusjon .....	40
4.1.6	Studiens begrensninger .....	40
4.1.7	Metaanalyse.....	41
4.1.8	Grunnleggende elementer ved leseforståelse .....	41
4.1.9	Hovedfunn.....	42
4.1.10	Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse.....	42
4.1.11	Hovedfunn.....	43
4.1.12	Metaanalyses begrensninger .....	43
	Morsmålets betydning for leseforståelse på andrespråket.....	43
4.1.13	Kartleggingsstudier .....	43
4.1.15	Hovedfunn.....	45
4.1.16	Konklusjon .....	46
4.1.17	Studiens begrensninger .....	46
4.1.18	Leseforståelse over tid.....	46
4.1.19	Funn og resultater.....	47
4.1.20	Konklusjon .....	47
4.1.21	Studiens begrensninger .....	48
4.1.22	Forholdet mellom dybdevokabular og leseforståelse.....	48
4.1.23	Hovedfunn.....	48
4.1.24	Studiens begrensninger .....	49
	Tidlig innsats på morsmålet- og andrespråket.....	49
4.1.25	Effektstudier:.....	49
4.1.26	Tester og prosedyrer.....	50
4.1.27	Funn og resultater.....	50
4.1.28	Konklusjon .....	52



4.1.29	Studiens begrensninger .....	52
4.1.30	Effekten av en språkmodell.....	52
4.1.31	Tester og prosedyre .....	53
4.1.32	Funn og resultater.....	54
4.1.33	Studiens begrensninger .....	54
4.1.34	Oppsummering av utvalgte studier .....	55
5	Funn og diskusjon .....	56
5.1.2	Sammenfatting av teori og empiri; helhetssyn på leseforståelse.....	56
5.1.3	Er det dokumenterte forskjeller i leseforståelse mellom L2 og L1 lesere?.....	57
5.1.4	Ordavkoding, bakgrunnskunnskaper og vokabular.....	58
5.1.5	Diskusjon om Vokabularets betydning for leseforståelse .....	61
5.1.6	Diskusjon.....	63
5.1.7	Perspektiver på minoritetsspråklige elevers utdanningsforløp.....	67
5.1.8	Generalisering av funnene.....	70
5.1.9	Avsluttende kommentar .....	70
	Litteraturliste .....	72
	Vedlegg .....	84



# 1 Innledning

## 1.1.1 Bakgrunn og aktualitet

I Norge er det jevnlig debatter om minoritetsspråklige elever som ofte blir fremstilt som den svakeste elevgruppen med lave skoleprestasjoner. Det er mange mulige forklaringer på en slik fremstilling. En av forklaringene kan være at i den politiske debatten anvender de ulike forskningsresultater for å få frem sitt politiske budskap. I mange sammenhenger vil argumentering med henvisning til forskning veie tyngre enn ren personlig synsing (Kleven 2011). Derav har interessen for masteroppgavens tema sitt opphav fra min egen bakgrunn. Å være selv minoritetsspråklig elev, og lære seg norsk for første gang som 11-åring, er faktorer som står i forskeres fokus som truende fundament til å lykkes på skolen. Undringene mine, på lik linje med forskningsspørsmålene, har stadig dreid seg om hva som fikk meg til å klare meg godt på skolen? Jeg hadde nesten ingen skolebakgrunn før jeg kom til Norge fra en flyktingleir med elendige livsvilkår. Å kunne skrive noen få ord i det arabiske skriftsystemet, til å skrive denne masteroppgaven, er noe som sjeldent kommer frem i politiske debatter. Selvsagt er politikere og media opptatt av å sette søkelyset på problemområder og finne gode løsninger på det, men enkelte solskinnshistorier kan også gi pekepinn på hva som må gjøres for å hjelpe de svake elevene. Min bakgrunn er på ingen måte ment å være målestokk for resten, men individuelle forskjeller er et svært viktig bidrag inn i opplæringen.

For å beskrive dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever i norsk skole, vil jeg vise til vesentlige politiske dokumenter som stortingsmeldinger og evalueringer av prosjekter som har blitt gjennomført på oppdrag fra statlig hold, i hovedsak fra Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Ved å se på dokumentenes mandat, vil jeg presentere sentrale deler av debattens innhold, samt ytterligere fremheve oppgavetemaets aktualitet (se diskusjonsdel i kap.5).

Bakken Anders (2010) forklarer fremstillingen av minoritetsspråklige elever med tre ulike perspektiver i utdanningssystemet. Det første er problemperspektivet, der selve problemet har hovedfokus. For eksempel i innvandringspolitikken der det argumenteres for at elevenes språk- og kultur ikke gjenspeiler utdanningssystemets. Det argumenteres også for at den norske skolen ikke er godt nok tilpasset heterogeniteten av elevsammensetningen. Andre perspektivet kalles klasseperspektivet. Med klasseperspektivet menes at det er elevenes

klassebakgrunn som er utslagsgivende i forhold til skoleprestasjoner. Det tredje perspektivet som kalles optimistperspektivet dreier seg om elevens motivasjon. Det trekker frem de positive faktorene som også er målt i noe av forskning, men som blir lite nevnt i debatten. For eksempel at minoritetsfamilier og deres barn har sterkere driv mot utdanning og at de bruker i gjennomsnitt mer tid på lekser enn majoritets elever.

Fra mitt ståsted er skoledebatten ikke alltid klart nyansert. For å gi en tydelig sammenligning av gruppene, må de være sammenlignbare i den grad at de har noen fellestrekk. Det vil si at minoritetsspråklige elever med ulik sosioøkonomisk og sosiokulturell bakgrunn må sammenlignes med majoritets elever av samme bakgrunn. Når man ser på forskning (Bakken, 2010) på dette området, er ikke forskjellen mellom gruppene så store som politikerne skal ha det til. Derfor er det viktig å stille seg kritisk til forskning, ha kjennskap til bred forskning innen samme område/ tema og ikke tolke resultatene i den banen en ønsker selv. Selvsagt er det store variasjoner innad i gruppene, men det er ofte av etiske og praktiske grunner vanskelig å finne gode nok sammenlignbare grupper å forske på.

Med denne oppgaven ønsker jeg å fremstille et mer nyansert bilde av likheter og ulikheter mellom minoritets- og majoritets elevers skoleprestasjoner. Siden dette er et bredt og stort område, vil jeg plukke særlig ut lesing og leseforståelse som tema for denne masteroppgaven. Mer konkret skal innholdet bestå av et utvalg av nasjonal og internasjonal forskning som ser på sammenhengen mellom vokabular/ ordforråd og leseprestasjoner. Vokabularet har avgjørende betydning for språkforståelse og språkutvikling. Uten språk vil dermed ikke leseforståelse finne sted.

Oppgaven vil være høyst aktuell for alle som jobber med barn- og unge i skolen, og ikke bare minoritetsspråklige elever. Målsettingen med oppgaven er å gi en framstilling av hva nasjonal og internasjonal forskning per i dag har generert av kunnskap om leseprestasjoner og betydningen av godt vokabular. I håp om at det vil bidra til å øke forståelse og bedre satsing i skolen.

### **1.1.2 Tema og problemstilling**

Tema i denne oppgaven handler om minoritetsspråklige elevers vokabular og leseprestasjoner på andrespråket. Et godt vokabular er nøkkelen til god leseforståelse. Gjennom tiden har forskning fokusert mer på å belyse betydningen av godt vokabular for godt læringsutbytte.

Samtidig viser forskning at godt vokabular ofte ikke er det eneste for at elever skal kunne forstå faglige/ akademiske tekster. Bakgrunnskunnskaper har vist seg å spille en viktig rolle for optimal leseforståelse. Derfor er jeg interessert i denne problemstillingen som tar for seg; *«hva er sammenheng mellom vokabular og leseprestasjoner hos minoritetsspråklige elever?»* Med denne problemstillingen er jeg særlig opptatt av å se hva nasjonal og internasjonal forskning viser i forhold til minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner på andrespråket. Med det er jeg interessert i følgende spørsmål;

1. Hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?
2. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner?
3. I hvilken grad kommer de utvalgte studiene til de samme funn og resultater?

I forsøk på å besvare hovedproblemstillingen og underspørsmålene har jeg valgt systematisk litteraturoversikt/ review som metode. Review gir mulighet til å inkludere et bredt utvalg av studier innen tema. Jeg har ansett fagfelleverderte studier som gode og kvalitetssikre studier.

### **1.1.3 Minoritetsspråklige elever**

Minoritetsspråklig, slik begrepet brukes i denne oppgaven, omfatter alle elever med to utenlands fødte foreldre. Det vil si barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, dansk og svensk. Denne definisjonen, som er mest brukt i Norge, er delvis avvikende fra den internasjonale anvendelsen. Når vi leser forskning fra andre land møter vi mange ulike definisjoner og betegnelser på begrepet minoritetsspråklig. Spesielt i USA der mye av forskningen innen tema forgår, benyttes alternativet om elever med et annet morsmål enn majoritetsspråket engelsk. Siden oppgaven vil inkludere en del internasjonal forskning, anses det som nødvendig å definere de mest brukte begrepene.

Betegnelser som morsmål, flerspråklig, tospråklig, førstespråk, fremmedspråk og andrespråk er blant de vanligste. Begrepet morsmål vil si det språket som barnet har hjemme. Men dette kan innebære at foreldrene har to forskjellige språk, derfor kan barnet ha to morsmål.

Betegnelsen blir kalt flerspråklig, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk. I noen sammenhenger brukes begrepet førstespråk. Med dette menes det muntlige, eventuelt også skriftlige hovedspråk. Vanligvis beskriver det språket barnet har lært seg først, som benyttes mest og er nærmest knyttet til. Andrespråklig vil fortelle at barnet ikke har

samfunnets språk som førstespråk, men har lært det i allmenn bruk som dagligspråk. Andrespråk/ fremmedspråk kan også betegne et hvert språk som ikke er en persons førstespråk, dvs. både andrespråk og fremmedspråk (Skutnabb-Kangas 1984).

#### **1.1.4 Avgrensning**

Temaet i denne oppgaven «*minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner*», er for stort til å kunne integrere alle elementer. Mange andre sider ved temaet kunne også vært interessant, men jeg har vurdert det som mindre avgjørende for problemstillingen, og ble derfor utelukket. Eksempelvis er sosioøkonomiske- og sosiokulturelle bakgrunn to store faktorer som er blitt viet mindre oppmerksomhet til i den teoretiske bakgrunnen for oppgaven.

Ved utvalg av studier har jeg begrenset meg til nyere forskning som ikke er eldre enn 10 år (fra 2004-2014). For å kunne forklare noe av langtidseffektene hadde jeg i prinsippet tenkt å inkludere flere longitudinelle studier av både nasjonale og internasjonale studier. Men denne type forskning er både ressurskrevende og finnes færre av, derfor har jeg inkludert kun en longitudinell studie i utvalget.

I metodekapitlet har jeg lagt til grunn fagfelleverderte studier som gode og pålitelige. Derfor har jeg begrenset min kvalitetsvurdering på studienes metode og design.

#### **1.1.5 Oversikt over kapitlene**

Første kapittel er en innledende og introduserende del som presenterer oppgavens tema, problemstilling og oppbygging.

Andre kapittel omhandler teorier om lesing- og hva leseforståelse er. Det inkluderer begge sider av formelen “the simple view of reading” avkodning og muntlig språk. Videre presenteres noen utfordringer minoritetsspråklige elever møter, med fokus på akademisk språkbruk i skolen.

Valg av metode og anvendelsen av systematisk oversikt/ review er utdypet i kapitel tre. Mens i kapittel fire presenteres et utvalg av nasjonale og internasjonale forskning om minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner og leseforståelse. Deretter diskuteres funnene og resultatene opp mot spørsmål som stilles til teori og inkluderte empiriske studier.

### 1.1.6 Teoretisk grunnlag

Lesing er i følge «the simple viwe of reading» definert som *avkodning x forståelse* (Gought & Tunmer 1986). Denne anerkjente formelen har delt lesingen inn i to prosesser; ordavkodning på den ene siden og forståelsen på den andre siden. Avkodning refererer til den tekniske delen av lesingen (Hoover & Gough 1990). Mens forståelsen går ut på språkkompetanse som inkluderer ordforråd, språkets grammatikk og ulike former for språklig bevissthet og verbal hukommelse (Bråten 2007, Snow 2002). I leseforståelsesprosessen består både avkodning og forståelse av mange komponenter og delprosesser. Leseforståelse er definert som å *utvinne* og *skape* mening ved å *gjennomføre* og *samhandle* med skreven tekst (Sweet & Snow 2002, Bråten 2007). I tillegg til de to presenterte komponentene (avkodingsferdigheter og språkforståelse) i lesing må en rekke andre ferdigheter og delprosesser aktiveres for optimal leseforståelse.

Ehris (1998) har satt lesprosessen i en modell med plassering av leseren i sentrum som meningssøkende. Videre er alle deelementene som innebærer språkets form (fonologi, syntaks og morfologi), bokstav/ lyd, ordavkodning (fonologisk og ortografisk lesing), ordforråd, elevens forkunnskaper om tema og metakognitive strategier i gjensidig interaksjon med hverandre.

### 1.1.7 Metode

Metoden som anvendes i oppgaven kalles «systematisk litteraturgjennomgang/ review. Ray Pawsons bok om «*Evidence-based policy*» (2006) er redskapet i bearbeiding og bruken av de forskningsbaserte artikler. Litteraturgjennomgang kjennetegnes av systematisk oversikt over flere artikler om samme emne. Det er en deskriptiv (beskrivende) fremgangsmåte for å finne, vurdere og oppsummere enkeltstudier. Målet er å gi en oversikt over hva som finnes om et bestemt emne, og om kvaliteten på forskningen er god eller ikke. Det vil med andre ord gjøre kunnskapen lettere tilgjengelig og gi et balansert bilde av hva forskning har vist på et bestemt område. I prinsippet kan systematiske oversikter sammenstille studier av alle typer forskningsmetoder og alle kjernesporsmål.

Pawsons realistiske syntese baserer resultatene fra en lang rekke type studier og informasjonskilder. Målet er ikke å få to streker under et regnestykke eller en kulepunktliste

over «best buys», men få en god beskrivelse av hvordan intervensjonen er tenkt å virke, hvordan den har virket eller ikke virket, og hva som kan læres av dette når nye intervensjoner skal utformes og utføres. «Evaluative research only really begins if it tackles the question of “what works for whom in what circumstances”?» (Pawson, 2006 s. 25).

### **1.1.8 Utvalget og funnene**

Studier som er inkludert i utvalget, består av både eksperimentelle og ikke- eksperimentelle design. De åtte studiene har benyttet ulike metoder. Blant annet er longitudinelle studier, metaanalyser, kartleggingsstudier og effektstudier inkludert. På bakgrunn av inkluderings- og ekskluderingskriteriene er studiene vurdert som aktuelle for problemstillingen.

Teorien har definert leseforståelse som et produkt av ordavkoding x språkforståelse (Gough & Tunmer 1986). Derfor har også mange studier operasjonalisert leseforståelse ved å teste elevenes evne i å avkode ord/ nonord, mens språkforståelse ofte er målt gjennom orddefinisjoner, gjengivelse- og besvare spørsmål. Noen av studiene har målt elevenes ordavkoding og språkkompetanse på bakgrunn av sosiokulturelle og eller sosioøkonomiske forhold. I tillegg har noen av studiene sammenlignet tospråklige elever med enspråklige elever. Effekten av intervensjoner på morsmålet og andrespråket er også blitt vurdert blant utvalget.

Problemstillingen for denne oppgaven er særlig opptatt av den språkforståelseskomponenten ved lesing. Det overordnede målet for lesing er å forstå innholdet i en tekst. Forskning støtter teori om at ordforrådet har en avgjørende betydning for leseforståelse. Gjennomgangen av studier viser at minoritetsspråklige elevers leseforståelse viser seg å være svakere sammenlignet med enspråklige elever. Når studiene har sammenlignet elevgruppene ordavkoding, ser ikke dette ut til å være særlig ulik. Men flertallet av studiene finner ut at språkforståelsen predikerer kilden til utfordringene for de tospråklige elevene.



## 2 Teoretisk grunnlag

Teorien og empirien som presenteres i dette kapitlet vil danne grunnlaget for senere drøfting av problemstillingen.

Det anses som nødvendig å ha grunnleggende forståelse for hva lesing- og leseforståelse er, og hvilke ferdigheter det innebærer. Et slikt teoretisk grunnlag knyttes til problemstillingen ved å presentere generelle sider ved lesing og leseforståelse. Når en har kjennskap til de ulike komponentene, vil det også være lettere og registrere utfordringer og avvik i leseprestasjoner hos elever. Videre vil jeg gi presentasjon av hva som menes med vokabular (både dybde -og breddevokabular) og hvilken betydning det har for leseforståelse. Målet med teoridelen er å kaste lys over disse spørsmålene,

1. Hva er leseforståelse og hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?
2. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner?

### 2.1.2 Hva innebærer lesing?

Det finnes utallige definisjoner på lesing, men blant de mest utbredte er Gough & Tunmer (1986) som i følge «the simple view of reading» er *avkodning x forståelse*. Den forenklete formelen er likevel kompleks i sin helhet. Formelen har delt prosessen inn i to deler; på den ene siden handler det om avkodning av enkeltord og på den andre siden handler det om selve forståelsen av en tekst. I leseforståelsesprosessen består både avkodning og forståelse av mange komponenter og delprosesser. En som har satt de delprosessene i en modell er Linnea Ehri (1998). Kort oppsummert handler modellen om aktivering av elevens forkunnskaper, metakognitive strategier, språkets form og oppbygging (fonologi, syntaks og morfologi), innlæring og automatisering av bokstaver/ lyder, ordavkodning (fonologisk, ortografisk) og sist, men ikke minst ordforråd. Disse elementene henger nøye sammen og kan knapt løsrives fra hverandre i lesing og forståelsen av tekster. Før jeg går dypere inn på modellen, skal jeg redegjøre begge komponentene ved the simple view of reading.

### 2.1.3 Ordavkoding

Ordavkoding er i følge «the simple viwe of reading» et av de to elementene i formelen; *avkoding x forståelse*. Avkoding refererer til den tekniske delen av lesingen (Hoover & Gough 1990). På lik linje med forståelse består ordavkoding også av flere komponenter. I følge Vallutino (2003, s. 54.) inngår to følgende deler; skriftspråkets bevissthet og kunnskaper om begreper. Det anses som en grunnleggende kompetanse at barnet har bevissthet rundt skriftspråket og forstår strukturen i begreper og orddannelse. Det innebærer blant annet at skrevne ord symboliserer talte ord, ord i rekkefølge beskriver tanker og ideer fra talespråket. Videre handler det om at barnet er bevisst på at skrevne tekster (ikke i alle språk) leses og skrives fra venstre til høyre. Orddannelse skjer via sammensatte bokstaver, der hver bokstav representerer en lyd (fonem) og lydene representerer talte ord. I tillegg bidrar mellomrom i bokstavrekkefølgen til å skille ord fra hverandre.

Den andre komponenten består av kunnskap om alfabetet. Det vil si at man har kjennskap til bokstavlyder i ordene og kan strukturen i bokstavkombinasjoner. Dette kalles fonologisk bevissthet. Den tredje komponenten som innebærer stavelseskunnskap bygger videre på- og er viktig støtte til den første og andre komponenten. Å kunne stave handler om å være aktsom på alle delene i ordet og kunne avkode de på en korrekt måte. Den siste og fjerde som går ut på gjenkjenning av hele ord kalles gjerne ortografisk lesing. Det forklarer at eleven ikke lyderer lenger, men kjenner igjen ordets helhet (Bjerkan, Monsrud og Thurmann- Moe 2013).

Som Vallutino (2003) har skissert bygger ordavkodingsferdigheter på at eleven har bevissthet til både det fonologiske og ortografiske elementene i leseprosessen. I tillegg er ordforrådet og metakognitive strategier viktig for avkoding, fordi eleven vil lettere kunne lære å avkode ord som allerede er en del av vokabularet. De metakognitive strategiene avdekker kortids- og langtidsminne (fonologisk minne) i språket. Det er nødvendig for å segmentere talte ord i mindre lydenheter (Bråten 2007).

For å oppnå god leseforståelse og utvinne mening av tekster må de ulike komponentene være tilstede, altså gode avkodingsferdigheter og språkforståelse. Med det vil neste avsnitt gå i dybden på elementene ved muntlig språk.

## 2.1.4 Muntlig språk

Muntlig språk er definert som evnen til å trekke mening ut av muntlig tale (Snowling & Hulme 2005). Skrevne ord og bokstaver betegner uttrykte og fortolkede tanker og følelser fra det muntlige språket (Aukrust 2005, Vallutino 2003, Bråten 2007). Muntlig språk representerer altså ordforråd, språkets grammatikk og ulike former for språklig bevissthet og verbal hukommelse (Bråten 2007). Ordforråd består av antall ord en person forstår og kan knytte mening til (Monsrud et al. 2013) (for utdypende drøfting av ordforrådets betydning for god leseforståelse, se avsnittet om vokabular). Kjennskap til språkets grammatikk handler om de ulike enhetene ved språket. Det er nærmere forklart av Vallutino (2003) som for eksempel verb, adverb, substantiver og adjektiver. Videre er det viktig å ha kunnskaper og forståelse av bruken og funksjonen av disse. Med verbal hukommelse menes at eleven kan hente frem ord fra korttids- og langtidsminne for å benytte det i samhandling med en tekst (se ordavkoding).

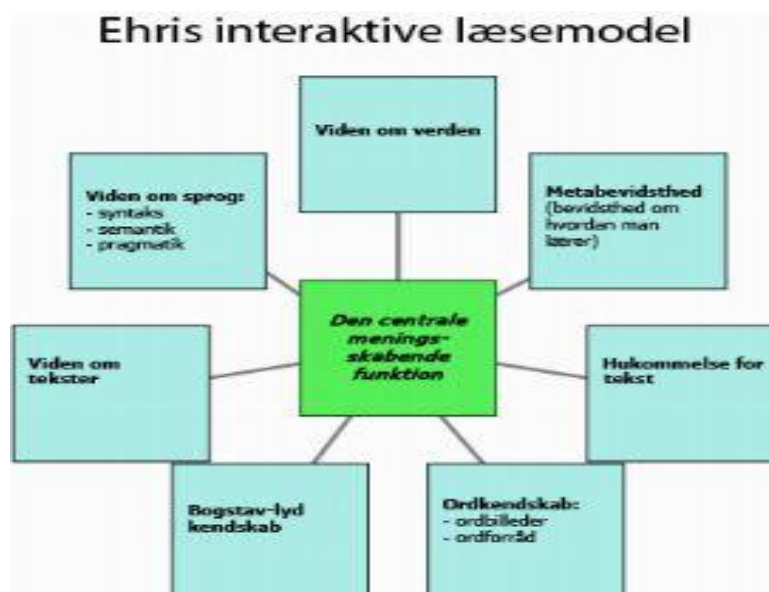
For å avklare den andre siden av formelen ”The simple view of reading” fremheves muntlig språk som avgjørende faktor for leseforståelse (Ouellette & Beers, 2009). Men det er dermed ikke ment at avkoding og forståelse er adskilt i leseprosessen. Tvert imot er begge en forutsetning og tett knyttet til hverandre for optimal leseforståelse. Hvis den ene er svak eller ikke tilfredsstillende tilegnet, vil det påvirke den andre. Med andre ord hvis språklige ferdigheter er mangelfulle, vil det påvirke leseforståelsen selv om eleven er god til å avkode. Samme gjelder hvis ordforrådet og språklig bevissthet er god, men eleven ikke har automatisert ordavkodingen. Dermed vil leseforståelsen også være svekket (Snowling & Hulme, 2005). Dette har støtte i studier (Høien & Lundberg, 2000) som har undersøkt dyslektikers lytteforståelse. Som kjent strever dyslektikere med avkoding (Snow & Sweet, 2003) Derfor rapporterer flere studier at de skårer betydelig dårligere i leseforståelse når de må avkode selv, enn når tekster er blitt lest opp for dem. Lytteforståelse er en ferdighet som i stor grad bestemmes ut fra språklige ferdigheter som tilegnes gjennom leseaktiviteter (Høien & Lundberg, 2000). I tillegg kan lytteforståelse predikere ordidentifiseringen (Snow & Sweet, 2003).

De senere årene har statlig satsing på tidlig språkstimulering fått større innflytelse. Vibeke Aukrust (2005) har på bakgrunn av Utdannings- og forskningsdepartementet utarbeidet en rapport av nasjonal og internasjonal forskning av tidlig språklæring og senere tekstforståelse. Rapporten indikerer at barn som har et godt språk ved skolestart ser ut til å profitere mer på skolens språklige opplæringstilbud sammenlignet med barn med svakt språk ved skolestart

(Aukrust, 2005, s.7). Gjennom longitudinelle studier indikeres betydningen av gode muntlige språkferdigheter for leseforståelsen (Dickinson & Tabors, 2001, Snow, Porche, Tabors & Harris, 2005, Cunningham & Stanovich, 1997).

## 2.1.5 Ehri's interaktive lesemodell

Som jeg innledningsvis har flere satt den forenklete formelen «the simple view of reading» inn i en prosess. Formelen anser lesing som et produkt av interaksjon mellom avkoding og lytte- og leseforståelse. Den representerer for øvrig en kraftig forenkling av de språkprosessene som inngår og påvirker hverandre under lesing. Formelen sier blant annet ingenting om bakgrunnskunnskaper, hjemmemiljø, motivasjon, undervisningskonteksten, individuelle faktorer og selve teksten som skal leses. På bakgrunn av dette har flere prøvd å gi et helhetlig bilde av leseprosessens kompleksitet. Der i blant Linnea Ehri (1998) som representerer lesing som et aktiv samspill mellom en rekke perseptuelle (informasjon gjennom sansene) og konseptuelle prosesser (teoretisk), der hele intellektet til leseren ses i sammenheng av dette. En rekke kunnskapsområder er inkludert som aktiveres samtidig og arbeider parallelt i leseprosessen.



Figur 1: En interaktiv lesemodell. Hentet fra:

<https://www.google.com/search?q=Ehri+lesemodell&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=UXu8U4OxOKuBywPpyICoCw&ved=0CAYQAUoAQ&biw=1024&bih=418#q=Ehri+Linnea&tbm=isch&facrc=&imgdii=Snb9HpPQLYwINM%3A%3BmtKYREXnsjv0SM%3BSnb9HpPQLYwINM%3A&imgrc=Snb9HpPQLYwINM%253A%3BijjpcBpr3USkDM%3Bhttp%253A%252F%252Fforlagetpamfilus.dk%252Fwp-content%252Fuploads%252F2013%252F02%252Fom-l%2525C3%2525A6sning.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fforlagetpamfilus.dk%252Fom-laesning%3B464%3B349>

Selve modellen er utformet med leseren i sentrum som meningssøkende. Samtidig som leseren følger teksten med øyet, søker han å skape mening på grunnlag av de mange ulike informasjonene som inngår i tolkningsprosessen. De øvrige delene av modellen er plassert rundt leseren med koblinger til hverandre. Utfra det overordnet og forenklet bilde av modellen er de ulike delene representert som; språkets form (fonologi, syntaks og morfologi), bokstaver/ lyder, ordavkoding (fonologisk og ortografisk lesing), ordforråd, elevens forkunnskaper og metakognitive strategier. Flere av disse delementene er allerede drøftet under de ulike avsnittene (se ordavkoding og muntlig språk).

Å ha språklig bevissthet handler om å ha kunnskap om at ord kan segmenteres i språklyder, og at disse lydene symboliserer bokstaver og eller bokstavkombinasjoner (fonologisk bevissthet). Dette anses som en forutsetning for å etablere og utvikle fonologisk og ortografisk lesing. Både fonologi og grammatikk i tillegg til ordforrådet er støtte til ordavkodingen.

Kjennskap til tekstens tema er viktig for å kunne aktivere bakgrunnskunnskaper, og benytte metakognitive strategier for å tilegne seg ny kunnskap. Dermed vil «gammel» kunnskap beskjeftige seg med ny kunnskap. Også interesse og motivasjon spiller en vesentlig rolle i tekstbehandling og søking etter mening i teksten. I tråd med disse enhetene i leseprosessen foregår aktivering av flere deler samtidig. Derfor er leseutbytte avhengig av det etableres mening på bakgrunn av alle delprosessene (Monsrud et al. 2013. s.154).

### **2.1.6 Leseforståelse**

Ulike definisjoner på leseforståelse er til å finne. Men mest brukt av alle er forskergruppen fra USA med ledelse av Catherine Snow definert som '*...defining the term reading comprehension as the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language*' (2002, s.10). Fundamentet i sitatet er at leseforståelse er en prosess, der leser er i gjensidig samhandling med teksten.

Leseforståelse handler om at leseren *utvinner og skaper* mening ved å *gjennomsøke og samhandle* med skreven tekst (Bråten 2007). Å utvinne og skape er to sentrale aspekter ved leseforståelse. Når leser må gjennomsøke og samhandle med skrevne tekster for å kunne utvinne informasjon handler det i hovedsak om å lete seg fram til og hente ut (utvinne) en mening som forfatteren på forhånd har lagt inn i teksten. Dette pålegger leseren å være

nøysom og troverdig i tekstbehandlingen. I denne prosessen må tekstens bokstavelige mening bevares for at leseforståelsen skal opprettholdes. Det presiseres som avgjørende, men ikke nok at leseren får den meningen som forfatteren og teksten formidler klart for seg. I tillegg bør leseren også *skape mening* ved å tillegge seg en dypere forståelse av tekstens innhold og situasjonsbeskrivelsen. Det vil si at leseren skaper mening i eget hode, ved å forene tekstens bidrag med egne bakgrunnskunnskaper om temaet.

At lesing har å gjøre med å hente ut mening gjennom interaksjon med teksten innebærer at enhver konstruksjon av mening i teksten ikke er gyldig. Å lese er ikke fri konstruksjon av tekstmening, teksten bærer i seg elementer som gjør visse fortolkninger mer gyldige enn andre. På den andre siden dreier lesing seg ikke bare om å hente ut, men også om en aktiv meningsskapsprosess. Teksten blir bærer av mening for leseren gjennom at leseren aktivt tilskriver mening til denne (Aukrust 2005, Bråten 2007).

Som tidligere definert innebærer lesing både tekniske leseferdigheter forbundet med ordavkodning (å identifisere lyder, forbinde lyder med bokstaver, kunne trekke sammen til ord) og språklig forståelse (ordforråd, semantisk og fonologisk bevissthet).

I den begynnende leseopplæringen lærer elever først avkodning. Elevene lærer bokstaver, lyder og strukturen i hvordan disse kan trekkes sammen til meningsbærende setninger. I denne perioden er forenklede tekster i form av korte og konkrete ord og begreper mest sentralt. Målet er å få elevene til knekke lesekoden og automatisere ordavkodningen. Derfor dreier den første opplæringsprosessen seg om å lære *å lese*.

Flere studier (Lervåg & Melby- Lervåg 2009, Droop & Verhoeven 2003, Lervåg og Aukrust 2009) har rapportert at ordavkodning er utfordrende i begynneropplæringen. Men så snart ordavkodningen er på plass, er det forståelsen og meningsinnholdet i tekster som ser ut til å være hovedproblemet. Fra og med 4. trinn fremstiller internasjonale studier (National Reading Panel) en overgang fra å lære å lese (learning to read) til å lese for å lære (reading to learn). I kjølvannet av dette møter elevene i større grad informasjonsbærende tekster og *leser for å lære*. Dermed blir lesingen en forutsetning for å tilegne seg kunnskap.

Lesing som en meningssøkende aktivitet foregår i flere kontekster. I følge Snow og Sweet (2003) består leseforståelsen av tre elementer: leseren (som skal forstå teksten), teksten (som skal forstås), og samhandlingen eller aktiviteten (som forståelsen er en del av). Hvor godt

leseren vil forstå teksten, som han eller hun leser, er således avhengig av forhold både ved leseren, teksten og aktiviteten.

For det første vil forhold ved leseren innebære faktorer som leserens avkoding- og språkferdigheter, kognitive evner og bakgrunnskunnskap få innvirkning på hvordan leseren tilnærmer seg en tekst. Videre vil motivasjon og bruk av lesestrategier være medvirkende faktorer (Bråten, 2007). En leser med for eksempel svake språklige ferdigheter og lite bakgrunnskunnskap om temaet i boken han eller hun leser, vil kunne oppleve å streve med innholdsforståelsen.

For det andre handler elementer ved teksten (både trykte og elektroniske) om ulike skrivestiler/strukturen og sjangere de er skrevet i (Snow & Sweet, 2003, Bråten 2007, Aukrust 2005). Når leseren har kompetanse om skriftspråkets særegenheter og kan skille mellom talespråkets og skriftspråkets struktur, vil dette hjelpe elevene på vei til å oppnå god tekstforståelse. Det innebærer med andre ord at oppbygging og organisering av informasjon i skrevne tekster ofte er nøyere planlagt og har klarere fremdrift enn talespråket. Ulike typer tekster er også skilt fra hverandre ved at de er karakterisert i ulike teksttyper og sjangere. For eksempel vil det være stor variasjon i måten noe er presentert i en ironisk tekst enn i en fortellende tekst. Blant annet vil tekstens grad av informasjonsinnhold og vanskelighetsgrad ha betydning for hvordan en leser forstår og tolker innholdet. I tillegg vil elevens bakgrunnskunnskap om et tema få innvirkning på hans eller hennes opplevelse av tekstens vanskegrad.

Det tredje forholdet ved lesingen som er karakterisert som selve leseaktiviteten avdekker en rekke forhold. Som tidligere nevnt er ordavkodingsferdigheter, altså den tekniske komponenten i lesing, ikke tilstrekkelig til å predikere hvorvidt eleven har utbytte av den leste teksten og dens innhold. Snow & Sweet (2003) identifiserer andre kjennetegn ved leseren som påvirkningskilder på leserens innholdsforståelse som for eksempel interesse, motivasjon og konsentrasjon. I tillegg presenteres utdanningshistorie, lesestrategier og lesekultur, klasseromskultur samt elevens egen mål for lesingen som betydningsfull. Hjemmeforhold som familiebakgrunn, sosioøkonomisk status og innflytelse fra familie, venner og andre rundt leseren kan påvirke lesingen. Således dreier leseaktiviteten seg om formålet eller hensikten med lesingen, måter leseren behandler teksten på samt konsekvenser og utfall av denne prosessen. I noen tilfeller vil for eksempel eleven lese en tekst for fornøyelses skyld, mens det i andre tilfeller er pålagt eleven, som for eksempel under forberedelse til prøver eller lignende

(Roe & Hvistendal, 2009). Hvor mye leseren engasjerer seg i leseaktiviteten kan derfor knyttes til elevens forståelse og formålet med leseaktiviteten (Snow & Sweet, 2003). Dersom eleven ikke er innforstått med hvorfor en tekst skal leses, vil det kunne gå på bekostning av innholdsforståelsen. Leseren kan for eksempel lære mer om tekstens tema, og bli mer motivert til å lære noe innenfor et tema eller fagområde.

Det er midlertid ikke ment at forholdene ved leseren, teksten og aktiviteten er adskilte i leseprosessen. Modellen viser at aktiviteten ikke skjer hver for seg, men i interaksjon og på tvers av hverandre. I følge Snow & Sweet er det interaksjonen mellom leseren og teksten som bestemmer hvorvidt eleven kan oppnå god leseforståelse (2003,s.3). For at lesingen skal bli suksessfull må det være en «match» mellom leseren og teksten. Videre vil leserens bakgrunnskunnskaper (forforståelsen av tema), altså det leseren har med seg inn i læreprosessen og det leseren er i stand til å hente ut av ny informasjon ha betydning. Dessuten er disse forholdene ikke statiske, de er dynamiske i den forstand at de varierer med livets gang, grad av kognitiv modenhet, elevens alder og kan således endre seg med ulike teksttyper.

### **2.1.7 Vokabular**

Vokabular/ ordforråd er sentralt i leseforståelse i den grad at det har avgjørende betydning for språkforståelse og språkutvikling. Vokabular beskrives av May- Britt Monsrud (Bjerkan, Monsrud & Thurmann- Moe, 2013) som forståelse av ordets innhold (semantikken). I tillegg handler grundig ordforståelse om kjennskap til språkets fonologi (lydsystem), bøyningsformer og syntaks (setningsstruktur). Vokabular kan defineres som den mengden ord en person forstår og kan knytte mening til. I tillegg er det definert et skille mellom antall leksikalske oppføringer (breddevokabular) og omfanget av semantiske representasjoner (dybdevokabular). Breddevokabular refererer til størrelsen på det mentale leksikonet, altså hvor mange ord barnet kan knytte mening til. Dybdevokabularet refererer til hvor presist og detaljert barnet kan forklare betydningen av et ord og benytte de i ulike sammenhenger.

### **2.1.8 Å forstå ord**

Golden (2009) deler ordforståelse inn i to sider; en innhold- og en formside. Med innhold- siden refereres til ordets refleksjon av begreper (altså hvilke betydningen ordet gir), mens



ordets form omhandler alle eksisterende ord og nonsensord. Å oppfatte det som blir sagt eller lest handler om at innholdet gir noe mening.

Som vi allerede har vært inne på handler systematisk oppdeling av form- og innholdssiden om skille mellom formell, syntaktisk, semantisk og pragmatisk kunnskap. Der formell kunnskap representerer ordets form og kjennskap til uttale, lyder og ortografisk skrivemåte (fonologisk bevissthet). Dermed er det viktig å ha kjennskap til ordenes ulike bøyings – og avledningmuligheter. Likedan handler ordenes plassering og deres funksjoner om syntaktisk kunnskap. Semantisk kunnskap går ut på å kjenne til ords betydninger i alle kontekster, både språklige og ikke-språklige. Her handler det om språket i bruk, eksempelvis kan metaforiske ord og uttrykk gå under forståelse av semantisk kompetanse. I tillegg er relasjoner som er knyttet mellom ordet og andre ord i språket viktig (Golden 2009, s. 57-70). Pragmatisk kunnskap handler om å vite hvilke sosiale, formelle eller stilistiske sammenhenger ord brukes i. Det dreier seg mer konkret om ordet betegner noe generelt eller om det er et konkret ord/fagord (se akademisk ordforråd). Videre kjennskap til ordenes assosiasjoner i en spesiell negativ eller positiv retning og kollokasjonsmuligheter kjennetegner også den pragmatiske forståelse (Golden 2009, s.26, 71).

Ordkunnskapen er kompleks og handler om både kvantitet og kvalitet, bredde og dybde. Den semantiske kunnskapen om ord er knyttet til innholdssiden og dybden av ordets mening. Begge er like viktig og avgjørende for leseforståelsen (August et al, 2005). Det er ingen tvil om at det har skjedd en reform innen forskningen i forbindelse med undersøkelse av vokabular. Det har beveget seg fra kun å legge vekt på breddevokabular til betydningen av dybdevokabular. Altså fra å undersøke antall ord og begreper (kvantitativ) en elev kan, til å teste dybden og grundigere forståelse (kvaliteten) av disse (Proctor et al. 2011). I følge May-Britt Monsrud (2013) handler kvaliteten av ordforståelse om hvor nyansert, presis og variert ordkunnskapen er. Samtidig dreier det seg om kjennskap til ordets innhold og kunnskap om bruken av det i ulike situasjoner. Mer presist omhandler det om å kunne definere ordets mening og ikke bare gjengi uten dybdeforståelse. Dybdeforståelse uttrykkes som kjennskap til ordets nettverk av assosiasjoner som kan relateres til, noe som bygger på bøyingsformer og kontekster ordet kan brukes i. Med anvendelse i ulike kontekster menes at barnet har forståelse for både positive og negative betydninger av ordet (Bjerkan et al. 2013, s.103 ).

Ordforståelse handler ikke om at man enten kan det eller ikke. Rimelig nok omfatter det flere faktorer. For det første kan det hende at barnet delvis forstår, eller har en snever forståelse av

ordet. Ordet kan virke kjent i muntlig tale, uten at barnet kan anvende det selv. Det kan også gjenkjennes i skrevne tekster, uten at barnet reflekterer noe særlig over det. Ordkunnskap handler ikke bare om at barnet er i stand til å huske ordet, men om å reflektere over ulike aspekter ved ordets betydning (Bjerkan et al. 2013, s.130 ). Metakognitive strategier er nødvendig i refleksjoner og måten en kan bearbeide og utforske rundt et ord eleven ikke forstår (Nagy 2005 referert i Bjerkan et al. 2013 s. 130).

Øzerk (2010) har også delt vokabular inn i tre systematiske komponenter; reseptivt, produktiv og leserelatert ordforråd. For det første handler reseptivt ordforråd om de ordene eleven forstår når barnet hører ordet eller møter på det selv i skrevne tekster. For det andre dreier produktivt ordforråd om den totale mengden av ord som eleven bruker når han/hun snakker. Mens det tredje, som kalles leserelatert ordforråd, går ut på nedskrevne ord i ulike teksttyper som eleven kjenner til og vet hva betyr. Naturligvis utvikles forståelsen før barnet selv kan uttrykke ord. Derfor er det heller ingen unntak hos minoritetsspråklige barn som utvikler det reseptive vokabularet før det produktive (Øzerk, 2003). Noe som betyr at forståelsen kan være større enn de klarer å uttrykke.

Ulike språkstudier har over tid målt mengden av ord elever kan før, under og etter skolegang. Et av disse som har beregnet barns vokabular før skolestart er August el at. (2005) som mener at barn ved 5-6 års alderen har ordforråd på ca. 2500- 5000. Biemiller (2001) har også målt enspråklige majoritetsbarn og har anslått en mengde med ord på ca. 5000- 7000 ord ved skolestart. Golden (2009) og Lervåg & Melby-Lervåg (2011) påpeker derimot at ulike målinger av personers ordforråd viser stor variasjon. Men at det skjer en fordobling fra 3.- 7.klasse. Det sentrale poenget er at forskning viser at forskjeller i barns vokabular i første klasse fortsetter å øke gjennom hele skoleløpet (Aukrust 2009).

Tankevekkende, viser studier at de barna som begynte på skolen med begrenset ordforråd, kunne omtrent halvparten av faglig relevante ord enn barn som ved skolestart hadde gjennomsnittlig ordforråd (Biemiller & Slonim 2001, Hart & Risely 1995,). Det stopper heller ikke der. Vibeke Aukrust (2005) har sett på longitudinelle studier av barns vokabularutvikling som bekrefter at barns vokabular holder seg relativt stabilt fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder. I den forstand at de barna som ved skolestart hadde lite ordforråd, også med sannsynlighet hadde det ved avslutningen av skolegangen. Ikke minst gjelder det motsatte. De barna som hadde et godt utviklet vokabular i tidlig alder så ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse.

Videre påpeker hun betydningen av tidlig språkstimulering for senere talespråkutvikling som støtte ved oppstart av læringsforløp og senere læring (Aukrust 2005; Lervåg og Aukrust 2009).

I forbindelse med denne masteroppgaven benytter jeg vokabular i hovedsak relatert til det semantiske området. Med det, er jeg særlig opptatt av leseforståelsen hos minoritetsspråklige elever. I oppgaven er begrepene vokabular og ordforråd brukt som synonymer (utdypende forklaring i kap. 3).

### **2.1.9 utfordringer for minoritetsspråklige elever**

I opplæringssammenheng kan utfordringer for minoritetsspråklige elever være mange. Særlig i det økende kompetansekravet som er gjeldende i dagens kunnskapssamfunn. Jeg vil i forbindelse med oppgavens problemstilling fokusere på de språklige barrierene og andre faktorer i undervisningssammenheng som gir utslag på leseforståelse. Deriblant ordforrådsutvikling, lesestrategier og akademisk vokabular.

### **2.1.10 Ordforrådsutvikling hos minoritetsspråklige elever**

I dette avsnittet skal utfordringer knyttet til vokabularutvikling hos minoritetsspråklige elever drøftes.

Både nasjonale prøver og jevnlig PISA- undersøkelser (2006,2009) viser bekymringsverdige resultater av minoritetsspråklige elever leseprestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige elever. Årsaken er at mange minoritetsspråklige elever ikke har godt nok ordforråd til å forstå det som står i oppgavetekstene. Lærere blir likevel forbauset over elevenes svake leseprestasjoner når de oppfatter elevenes muntlige språkferdigheter som gode (Thurmann- Moe et al. 2013, s.91).

Skillet mellom elevenes muntlige språk og dybdeforståelse av fagtekster kan forklares med Cummins (2000) som mener at det vil ta mellom fem til sju år for å utvikle likeverdig tekstforståelse som enspråklige elever (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP). Mens muntlig hverdagstale utvikles på kortere tid, altså fra tre til fem år (Basic interpersonal Communicative skills, BICS).

Det er selvsagt store variasjoner i ordforrådsutvikling hos elevene. Øzerk (2003) mener at tospråklig utvikling skjer enten simultant eller suksessivt. Simultan tospråklig utvikling er en prosess der to språk læres mer eller mindre samtidig, og tospråkligheten sees som en ressurs som gir fordeler i opplærings situasjonen. Suksessiv tospråklighet er når barnet lærer først morsmålet og deretter andrespråket (majoritetsspråket/samfunnets språk) (Øzerk, 2003; Monsrud, Thurmann-Moe og Bjerkan, 2010). Førstnevnte er et ideal der balansert tospråklighet mestres aldersadekvat og skolen jobber aktivt med å høste positive virkninger av tospråklighet sammenlignet med jevnaldrende ettspråklige. Men virkeligheten er en annen, der de fleste minoritetsspråklige elever i norske skoler befinner seg ved det sistnevnte. Dette oppfattes som en utfordring for dagens utdanningssystem (Monsrud et al. 2009; 2010).

For omtrent 44 år siden brakte Peal og Lambert inn et nytt syn som løftet frem kognitive fordeler ved tospråklighet, nemlig at tospråklige hadde ”større mental fleksibilitet, bedre evne til abstrakt tenkning, at de var mindre avhengige av ord og var overlegne når det gjaldt begrepsdannelse” (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 162). Problemet her var at dette optimistiske synet var i stor grad basert på tospråklighet hos barn med middelklassebakgrunn. Noe som tilsier at disse barna hadde utviklet en balansert tospråklighet. Dagens forskningssyn gir pekepinn mot tendenser som støtter at minoritetsspråklige barn faktisk kan ha kognitive fordeler av å lære seg ett nytt språk. Men det forutsetter imidlertid at barnets tospråklighet utvikles under additive forhold, det vil si at de har et godt utviklet morsmål og at utviklingen av andrespråket ikke går på bekostning av det (Bakken, 2007).

Flere har satt denne debatten på dagsorden, der det diskuteres hvorvidt minoritetsspråklige elevers opplærings situasjon er påvirket av morsmålsferdigheter. Det interessante spørsmålet er om morsmålet har en positiv effekt på leseforståelse og læringsutbytte på andrespråket. Tre perspektiver på en slik overføringseffekt er drøftet hos Cummins (ref. i Engen og Kulbrandstad, 2004). Det første dreier seg om en gjensidig avhengighetshypotese. Utgangspunktet er at førstespråket og andrespråket har et felles språklig fundament med et dynamisk forhold. Cummins er også opptatt av sosial bakgrunn i forhold til utvikling av kontekstuavhengig språk som samsvarer med skolens akademiske språk. Kontrastanalyse, er det andre perspektivet som behandler forskjeller og likheter mellom språkene, såkalte kognater. Felles strukturelle trekk mellom språk muliggjør positive overføringer fra morsmålet til andrespråket, mens i språk med større forskjeller kan morsmålsferdighetene derimot virke negativt inn på utviklingen av andrespråket. Det tredje perspektivet dreier seg

om at læring av andrespråket er forbundet med hvor mye barnet er eksponert og stimulert. På bakgrunn av en slik ”time-on-task” –hypotese anses morsmålet som lite betydningsfull i innlæringen av andrespråket og det skolefaglige utbyttet. I følge dette teoretiske standpunktet får derfor morsmålsferdigheter ingen positiv virkninger på andrespråks ferdigheter.

Aukrust (2005) bekrefter hennes funn sammenhenger mellom talespråket på minoritetsspråklige barn og deres språklig utvikling. Hun slår fast at språklig eksponering ved 4 og 5årsalderen påvirket barnets vokabular i første klasse. Videre påpeker hun at resultatene tilsier at talespråklæring (særlig vokabular) er en langsom og krevende prosess for barn, og at kvaliteten ved språkmiljøet er avgjørende. Spørsmålet om varighet av språkstimulering er lite utforsket, men en studie av McLaughlin et al. (2005) fant samme resultat: det var først etter flere år at intervensjon (stimulering av vokabular) så ut til å få varig betydning for en gruppe minoritetsspråklige barna.

Det er forbausende å forvente at minoritetsspråklige elever skal klare seg like godt på skolen som enspråklige majoritets elever. Aukrust uttrykker det slik;

*«enspråklige starter mange hestehoder foran og fortløpende plukker opp flere nye ord fordi de er eksponert for dem i flere sammenhenger både innenfor og utenfor barnehagen/skolen. Selv om mange tror at små barn lærer et nytt talespråk raskt, vet vi i dag at dette er en prosess som tar lang tid også for yngre barn. Kvaliteten på den opplæringen barnet får (rikt vokabular, delta i kognitivt utvide samtaler) er avgjørende for å lære andrespråket på en slik måte at det kan støtte barnet som mer avansert leser senere» (Aukrust 2005. s.43).*

Øzerk (2003) mener også at minoritetsspråklige elevers største utfordring på skolen er når de ikke klarer å henge med i undervisningen på grunn av lite ordforråd, eller følge den språklige utviklingen som de enspråklige barna følger. Dersom ordforrådet på majoritetsspråket hos tospråklige utvikles for sakte i forhold til den aldersadekvate utviklingen kan det få konsekvenser for tekstforståelse som er beregnet klassenivå. I tillegg vil disse elevene stå i fare for å bli diagnostisert med lærevansker, når svakhetene i bunn og grunn skyldes begrenset ordforråd og svak forståelse på majoritetsspråket (August, Carlo, Dressler & Snow, 2005).

## 2.1.11 Lesestrategier

Manglende kompetanse og bruken av gode leseforståelsesstrategier ser også ut til å spille en viktig rolle i leseforståelsen. Leseforståelsesstrategier er av Bråten & Samuelstuen definert som;

*«...mentale aktiviteter som leseren velger å iverksette for å tilegne seg, organisere og utdype informasjon fra tekst, samt for å overvåke og styre sin egen tekstforståelse. Slike strategier kan inndeles i fire hovedkategorier: hukommelsesstrategier, organiseringsstrategier, elaboreringsstrategier og overvåkingsstrategier» (Bråten & Samuelstuen, referert i Bråten 2007, s.67).*

For det første omhandler hukommelsesstrategier om repetisjon av tekstens innhold enten ved hjelp av egne notater, stikkord og/eller gjentatt lesing. Hovedmålet er å huske hva teksten handler om. Videre dreier organiseringsstrategier om å organisere innholdet på en systematisk og oversiktlig måte. Eksempelvis gjennom tankekart, tabell og lignende.

Elaboreringsstrategier går ut på å tillegge den informasjonen en har fra før inn i tekstens innhold. Det er her bakgrunnskunnskaper kommer inn i bildet. Konkrete strategier kan eksempelvis være bruk av analogier. Det innebærer med andre ord at man sammenligner kjennskap til noe kjent for å tillegge seg ny/ukjent informasjon. Overvåkingsstrategier som er det fjerde elementet kjennetegner ved at leseren selv må evaluere sin forståelse av tekstens innhold. Det krever at leseren har innsikt i hvor mye han/ hun har forstått ved å stille spørsmål til seg selv. En slik selvovervåking er bundet til elevens alder og kognitiv evnenivå. For de yngste barna kan dette være utfordrende å klare på egenhånd enn for eldre barn. Men dersom leseforståelsen på tross av dette er fortsatt mangelfull blir veien videre å se om den strategiske innsatsen må intensiveres eller eventuelt ta i bruk andre strategier for å organisere og elaborere informasjon.

I motsetning til hukommelsesstrategier betegnes ofte disse fire strategiene (Organiserings-, elaborerings- og overvåkingsstrategier) som dype strategier. Årsaken er at strategiene går i dybden på lærestoffet på en annen måte enn hukommelsesstrategier. For eksempel ved at det organiseres på nye måter eller integreres med leserens forkunnskaper. Samuelstuen & Bråten (2007) mener at det er bruken av dype leseforståelsesstrategier som har sammenheng med bedre leseforståelse.

## 2.1.12 Fokus på akademisk språkbruk

De senere årene har fokuset på akademisk ordforråd spilt en langt mer vesentlig rolle i leseforskningen. To som har definert hva som menes med akademisk språk er Nagy & Townsend (2012) og Snow (2010). Felles for deres definisjoner er at akademisk språk ikke er så konkret definert. Det er heller ingen klare skille mellom blant annet standard språkbruk i tekster og akademisk språk. Snow uttrykker det slik;

*“There is no exact boundary when defining academic language; it falls toward one end of a continuum (defined by formality of tone, complexity of content, and degree of impersonality of stance), with informal, casual, conversational language at the other extreme”* (Snow, 2010, s. 450).

Med dette sitatet understreker hun at det ikke finnes entydig definisjon på akademisk språk. Men visse formelle krav i skriftlige tekster som innhold, grad av nøytral formidling av faget og en god formidlingsevne kjennetegner slike terminologier. Snow påpeker også at akademisk språk er av andre blitt definert som utdanningspråket/skolespråket, vitenskapelig språk og fagformidlende språk. Denne generelle definisjonen benytter Nagy & Townsend til å tilføye at *«Academic language is the specialized language, both oral and written, of academic settings that facilitates communication and thinking about disciplinary content»* (2012, s. 92). Det er enighet om at akademisk språk, både muntlig og skriftlig, er spesialisert språk. Målet er å forenkle og formidle konkret faginnhold.

I sin artikkel *«Academic Language and the Challenge of Reading for Learning About Science»* skriver Snow (2010) at forståelsen av forskningstekster oppfattes som vanskelige fordi akademisk språk er designet for å være kortfattet, presis, og autoritativ. Forutsetningen for å kunne skrive kortfattet, presist og autoritativt er å bruke sofistikerte ord og komplekse grammatiske konstruksjoner.

Manglende kompetanse og svakt akademisk vokabular vil føre til hindrende leseforståelse og hemme læringen. I kjølvannet av dette mener hun at elevene trenger hjelp og opplæring i akademisk vokabular og strategier for hvordan de skal behandle akademisk språk hvis de skal bli selvstendige og vitenskapelige elever.

Utdypende formulert omfatter akademisk språk for det første, den tekniske delen av vokabularet som brukes innen spesifikke emner, samt det generelle vokabular som er felles

for alle akademiske disipliner. Det andre innebærer de ulike sjangere for å snakke og skrive som er akseptert i akademiske og faglige arenaer. I det tredje behandles måten en forfatter konstruerer, presenterer og kontekstualiserer informasjon på. Mens det fjerde handler om måten en leser / lytteren forstår og organiserer informasjon slik at den kan beholdes og bli tillagt gammel informasjon. Det femte elementet ved akademisk språk dreier seg om måter å tenke på. Det siste punktet handler om hvordan hjernen på en god måte kan registrere og bearbeide alle punktene på tvers av det dynamiske forhold alle delene har til hverandre.

### **2.1.13 Oppsummering av teori**

I tidlig leseopplæring handler lesing om å lære å lese, mens i den andre fasen handler lesing om å lese for å lære. Den tekniske biten av leseopplæringen som faller under første fasen innebærer at eleven lærer bokstaver/ lyder og setter de sammen til ord, for deretter å kunne avkode dem. Denne ordavkodning er i ifølge «the simple view of reading» et av to sider ved lesingen; *avkodning x forståelse* (Hoover & Gough 1990). Forståelsen er definert som evnen til å trekke mening ut av muntlig tale (Snowling & Hulme 2005). Fordi ord og bokstaver i skrevne tekster betegner uttrykte og fortolkede tanker og følelser fra det muntlige språket (Aukrust 2005, Vallutino 2003, Bråten 2007). Muntlig språk representerer altså ordforråd, språkets grammatikk og ulike former for språklig bevissthet og verbal hukommelse (Bråten 2007).

Lesing er en meningssøkende aktivitet som foregår i prosesser. I Ehris leteaktivitetetsmodell inngår språkets form (fonologi, syntaks og morfologi), bokstaver/ lyder, ordavkodning (fonologisk og ortografisk lesing), ordforråd, elevens forkunnskaper og metakognitive strategier som viktige elementer ved lesing. Leseforståelse er derfor definert av Snow (2002) som en prosess der leseren er i en aktiv samhandling for å konstruere og utvinne mening ut av skreven tekst. Lesing som en meningssøkende aktivitet foregår i flere kontekster. I følge Snow og Sweet (2003) består leseforståelsen av tre elementer: leseren (som skal forstå teksten), teksten (som skal forstås), og samhandlingen eller aktiviteten (som forståelsen er en del av). Hvor godt leseren vil forstå teksten som han eller hun leser, er således avhengig av forhold både ved leseren, teksten og aktiviteten. Vokabularet som har hovedfokuset i oppgaven er beskrevet av May- Britt Monsrud (2013) som forståelse av ordets innhold (semantikken), språkets fonologi (lydsystem), bøyningsformer og syntaks (setningsstruktur). Vokabular er med andre ord den mengden ord en person forstår og kan knytte mening til.



Samtidig finner vi en tosidig skille mellom det som kalles breddevokabular og dybdevokabular. Med breddevokabular refererer det til størrelsen på det mentale leksikonet, altså hvor mange ord barnet kan knytte mening til. Dybdevokabularet refererer til hvor presist og detaljert barnet kan forklare betydningen av et ord og benytte de i ulike sammenhenger. En rekke undersøkelser har bekreftet betydningen av godt vokabular som avgjørende for god leseforståelse. Vi vet jo at leserens ordforråd, særlig det såkalte akademiske ordforråd, påvirker både ordavkoding og tekstforståelse (The National Reading Panel, 2000). Dersom elevene ikke forstår det en leser, eller ikke får med seg det som blir sagt pga. manglende språkkompetanse, vil det naturligvis gi negativ utslag på leseprestasjonene. De elevene som er mest utsatt i en slik sammenheng er minoritetselever som ikke har fått den tiden og opplæringen som trengs for å utvikle undervisningsspråket, som ofte kalles akademisk språk.

## 3 Metode

Metoden i denne oppgaven er en systematisk litteraturgjennomgang. De innsamlede artiklene/studiene utgjør utvalget i oppgaven. Innholdet, dataene utgjør dataene, og ettersom artiklene blir analysert, utgjør det resultatene. I dette kapitlet beskrives først mine begrensninger i forbindelse med utvalgets validitetsvurderinger. Deretter blir kjennetegn ved litteraturgjennomgang redegjort. Inkluderings- og ekskluderingskriterier for utvalg blir drøftet, før selve utvalget presenteres. Videre redegjøres utvalgets design og mine underveisbegrunnelser for de valgene jeg har foretatt.

### 3.1.1 Avgrensning

Validitetsspørsmålet i denne oppgaven er begrenset til pålitelighets- og gyldighetsspørsmålet i forbindelse med forskningsresultater. Jeg har valgt og ikke *re*-kvalitetsvurdere mitt utvalg av studier. Begrepet *re*-kvalitetsvurdere er bevisst benyttet fordi utvalget har blitt kvalitetssikret gjennom fagfelle vurderinger og er hentet fra pålitelige kilder. Det vil si at jeg ikke skal drøfte og analysere alle sider av studienes validitet (sikkerhet), grunnet to viktige årsaker. For det første er tiden avgjørende for slikt arbeid. For det andre har ikke jeg den kompetansen som kreves for å kvalitetsvurdere studiene på lik linje med fagfellene. Likevel skal jeg påpeke noen få svakheter/ begrensninger ved de ulike studiene. Basert på problemstillingen er fokuset rettet mot å få frem ulike kilder til usikkerhet (svakheter/ begrensninger) i forskningsresultatene i henhold til hvilken kontekst resultatene er gyldige i. Med det skal jeg drøfte generaliseringen av funnene av inkluderte internasjonale studiene til norske forhold. Men før drøfting av funnene, skal jeg gi en redegjørelse på hva som kjennetegner litteraturgjennomgang som metode.

### 3.1.2 Litteraturgjennomgang som metode

Litteraturgjennomgang handler i hovedsak om å systematisere, kritisk granske- og diskutere funn og resultater av litteratur og studier som har undersøkt samme tema (Forsberg & Wengström 2003, Befring 2007). Ofte kalles en slik metode både for systematisk litteraturgjennomgang og/eller Review. I oppgaven er disse begrepene benyttet synonymt. Petticrew & Roberts (2006) mener at en slik fremgangsmåte for å samle inn data på kan være fordelaktig hvis en ønsker å få et mer nyansert bilde av et forskningsområde. Noe som var

ønske i forbindelse med denne masteroppgaven. Videre påpeker Petticrew & Roberts (2006) at en litteraturstudie kan også gi innblikk i hvilke tiltak som får mest støtte i forskningslitteraturen, og gi en pekepinn på eventuelle forskningsbehov i fremtiden.

Jeg har benyttet litteraturgjennomgang som metode, dette av ulike årsaker. Dels på grunn av tiden, som har vært en begrenset faktor for oppgaveskrivingen. Dessuten ville en liten empirisk undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave ha vært en dråpe i havet, sammenlignet med litteraturgjennomgang, der mye ulik forskning legges frem innen temaet. Enda litteraturgjennomgang som metode, på lik linje med andre metoder, også blitt utsatt for kritikk. Sentralt står kritikken om at denne måten å forske på foregår ved å sammenligne studier som er utført på svært forskjellige måter. Dermed kan en stille seg kritisk til å vurdere hvorvidt metoden er valid for å fremskaffe kunnskap. Likevel inneholder utvalget samfunnsvitenskapelige studier, noe som bør gjøre det både mulig og interessant å sammenligne funn og resultater. Sammen kan studiene belyse problemstillingen fra flere ulike sider, og dermed bidra til å få frem kompleksiteten i minoritetspråklige elevers leseforståelse.

Fremgangsmåten i en litteraturgjennomgang foregår trinnvis. For det første må man ha en problemstilling/ hypotese, eller et spørsmål som man vil ha svar på. Dernest er neste steg å søke/ lete etter relevante studier. Ulike informasjonskilder og datagrunnlag benyttes i søket. Dette kan for eksempel være vitenskapelige rapporter, tidsskrifter eller andre vitenskapelige dokumenter. Det er ingen fastsatte regler for utvalg, studiedesign og metode (Pawson 2006, s.41). Naturligvis er målet å finne- og inkludere studier som holder seg innenfor samme tema, men av rent praktiske årsaker kan dette til tider være utfordrende. Eksempelvis hadde jeg som mål å inkludere større utvalg av nye longitudinelle studier som er gjort i Norge, men dette var vanskelig fordi det finnes generelt få av denne type studie. Derfor kan utvalget av studier være avhengig av hva man finner og hvilke krav en stiller til studiene (Forsberg & Wengström, 2003) (mine krav til utvalget står under avsnittet utvalg). Ved andre ganger kan søket gi for mange treff og det kan være vanskelig å velge. Løsningen kan være å spesifisere søkene, og kravene kan derfor strammes for å kunne sortere de mest relevante utvalg av studier. Videre blir den metodiske kvaliteten vurdert og analysert eller tolket i henhold til problemstillingen (Pawson 2006). Forsberg & Wengström (2007) anbefaler at den metodiske kvaliteten ved utvalgte studier blir vurdert av minst to personer etter egne sjekklister. Innenfor rammene for en masteroppgave blir tilstrekkelig kvalitet vurdert til å være sikre gjennom egen og veileders vurdering for hva som anses god eller dårlig.

### 3.1.3 Utvalg

Inklusjon og eksklusjon av utvalget er basert på en rekke kriterier; Problemstillingen og underspørsmålene (oppgitt nedenfor) har dannet grunnlaget i oppgaven. I tillegg har mine interesser for tema spilt en vesentlig rolle. Tidsperspektiv for oppgaveskrivingen og tilgjengelighet av de ulike studiene har også blitt tatt med i betraktning, samt mine begrensninger av antallet og omfanget av studier og deres relevans. Innenfor disse kriteriene er også utvalget av studier strategisk valgt. Det innebærer hvor jeg har funnet studiene og hvordan jeg har plukket dem ut.

For å lokalisere og innhente studier til oppgaven har jeg foretatt søk på Google Scholar, Education Resources Information Center (ERIK) og Primo (UIO- universitetsbibliotek). Søkeordene «minoritetsspråklig, vokabular og leseprestasjoner» ble benyttet. Neste trinn innebar strategisk vurdering og organisering av de 201 studietreffene ettersom studiene målte ett, eller flere av disse kriteriene;

1. Muntlig språk, ordavkoding, leseforståelse.
2. Studiedesign der minoritetsspråklige elever blir sammenlignet med enspråklige elever.

Videre begrenset jeg utgangspunktet til nyere studier, det vil si studier som ikke er eldre enn 10 år (2004), grunnet relevansen for dagens skolesituasjon. Dermed satt jeg igjen med 12 studier som samsvarte med kriteriene. Blant disse er 8 inkludert i utvalget. Jeg har valgt å utelukke studier av voksne, og barn med diagnose knyttet til språk og læring. De utvalgte studiene i oppgaven er som følge:

1. **Longitudinell studie:** *“Literacy is not enough: predicting long term academic success for the students of the Home-School Study of language and literacy development.”* (Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. J, 2005).

#### 2. Metaanalyser:

1. *“Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners”* (Monica Melby-Lervåg and Arne Lervåg, 2013)

2. *“Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier”* (Monica Melby-Lervåg and Arne Lervåg 2009)

### **3. Deskriptive studier;**

1) *“How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms”* (Rydland, Veslemøy; Aukrust, Vibeke Grøver & Fulland, Helene, 2012).

3. *“Vocabulary knowledge is a Critical determinant of difference in reading comprehension growth between first and second language learners”* Arne Lervåg og Vibeke Grøver Aukrust (2009)

4. *“The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish–English bilingual children in elementary school”*. C. Patrick Proctor, Rebecca D. Silverman, Jeffrey R. Harring, Christine Montecillo (2011)

### **4. Effektstudier:**

1) *“Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1–3.”* (Doris Luft Baker a, Yonghan Park b, Scott K. Baker a, Deni Lee Basaraba a, Edward J. Kame'enui a, Carrie Thomas Beck. 2012)

2) *“Vocabulary Improvement Program for English Language Learners and Their Classmates”* Diane August, Maria S. Carlo, Barry McLaughlin, and Catherine Snow, (2006)

Første (Snow et al. 2005) og andre studie (Melby- Lervåg & Lervåg 2013) er innhentet etter grundig gjennomgang fra første året på masterstudie. Deskriptive studier, som ofte blir kalt kartleggingsstudie og effektstudiene er inkludert etter gjennomgang av abstract i sin helhet. Mange andre studier ble ekskludert i forhold til inklusjonskriterier.

Jeg har ansett disse studiene som sentrale for å besvare min problemstilling fordi de gir variasjon i forhold design, metode, utvalg- og tidsperspektiv de strekker seg utover. Noe av

utvalget er primære kilder (Baker et al.2012). Mens andre består av metaanalyse som utgjør disse designene til sekundærkilder (videre redegjørelser for de ulike designene blir gitt i punktet nedenfor).

### **3.1.4 Om studienes design**

Utvalget av studier som skal kaste lys over problemstillingen har ulike design (se avsnittet vedrørende utvalg). Design er definert som strategi for å besvare forskningsspørsmål. Designet kan være beskrivende, relasjonell (også kalt ikke- eksperimentelle design) eller eksperimentell. Innenfor disse designene kan metodene variere (måter å innhente data på). De mest brukte metodene innen psykologiske og andre samfunnsvitenskapelige problemstillinger er intervjuer, observasjoner og spørreskjemaer (Svartdal, 2010). En del forskningsspørsmål krever kortere- og/ eller lengre tidsperspektiv. Designene som er inkludert i oppgaven redegjøres nedenfor med styrker og svakheter samt studienes tilgjengelighet. Det er i hovedsak fire typer design som vektlegges i oppgaven.

Det første designet er longitudinelle studier, som strekker seg over lengre tid.

Forskningsdesignet er godt egnet til å fortelle noe om langtidseffekter (Howitt & Cramer, 2011). For eksempel betydningen av tidlig språkferdigheter for senere leseforståelse.

Longitudinelle studier er svært ressurskrevende og av den grunn finnes det få innen feltet.

Likevel er den internasjonale studien fra Harvard med Cathrine Snow i spissen presentert i oppgaven (Snow, Porche, Tabors & Harris, 2005). Basert på mine søk og søkskriterier var ingen av denne type forskning til å finne i Norge. Med unntaket av pågående forskningen av Hagtvatn, Lyster, Melby- Lervåg, Klem, Ness et al. som startet i 2012 og skal følge barna fra de er 4 år- 8 år.

Flere kortere longitudinelle studier er derimot tilgjengelig. Slike studier har oftest fulgt barn over noen få år, for eksempel fra de er 2. – 4. klasse (Proctor, Silverman, Haring & Montecilli, 2011). Fordeler med en slik design er at den er mindre ressurskrevende og kan likevel gi prediksjoner i forbindelse med overganger (for eksempel overgangen fra barnehage til første skoleår). Flere norske studier av denne typen er tilgjengelig, men kun en er inkludert (Lervåg & Aukrust 2009). Andre studier er utelatt som for eksempel en studie av barn med tyrkisk som førstespråk i norske barnehager. Denne studien hadde et slikt korttids longitudinelt design. Barna ble observert årlig tre ganger, fra de var 4 år og gikk i barnehage til de gikk ut av 1. klasse (Rydland & Aukrust, 2005, Aukrust, 2004).

Den tredje studiemetoden kalles korrelasjonsstudier (sammenheng). Korrelasjonsstudier avgjør om det er sammenheng mellom to faktorer). I slike studier er oftest ulike grupper inkludert. De korrelasjonsstudiene som er inkludert i utvalget har undersøkt forholdet mellom språklige ferdigheter og lesestrategier hos sterke og svake lesere. Dette kan fortelle noe om forholdet mellom språklige ferdigheter og leseforståelsen. Denne type studie er mer tilgjengelig både nasjonalt og internasjonalt. Fordelene med korrelasjons studie er at designet kan gi tallfestet samvariasjon mellom variabler. Men svakheten i korrelasjonsstudier er ofte forbundet med dataenes beskrivelse. Beskrivelsene kan få det til å virke som om det er skårene på variabel X (for eksempel morsmålet) som er årsaken til skårene på variabel Y (leseforståelse). Men det er ikke alltid tilfelle. Årsaken kan i andre sammenhenger også være motsatt. Med andre ord forteller korrelasjonsstudier noe om det er en sammenheng der eller ikke, men den sier ikke noe om hvor/ hva som er årsaken (kausaltitet) (Lund 2002). Graden av korrelasjon uttrykkes ofte ved hjelp av en korrelasjonskoeffisient (se redegjørelse i avsnittet nedenfor).

Deskriptive studier er det fjerde designet som er av typen antropologiske og kvalitative studier. Med antropologiske menes mellommenneskelige forhold som blir studert. Studiet omfatter alle undersøkelser hvor hensikten er kartlegge- og beskrive (deskriptivt) forholdene slik de foreligger. Deskriptive studier er sjeldent rent beskrivende, de fleste studiene benytter mulige forklaringer/ tolkninger av forskningsresultater. Derfor kalles de ikke-eksperimentelle undersøkelser (Kleven, 2011). Slike studier undersøker for eksempel sammenhengen mellom barnets språkferdigheter hjemme, på skolen eller i barnehagen. Hensikten er å se hvorvidt barnets språkbruk hjemme blir anerkjent og bygget videre på i skolen eller barnehagen (Bakken, 2010). Dette gir interessante og verdifulle kunnskaper i forhold til skolefaglige læring i lys av kontinuitet eller diskontinuitet på språkbruksmønstre hjemme og barnehage/skole (Snow et al. 2005). Slike beskrivelser kan bidra til å forklare elevenes språklige erfaringer i ulike sosiale og kulturelle kontekster (Aukrust 2005). Denne type studie er blitt kritisert for å være for rent beskrivende, at den ikke forteller noe om årsakssammenhengen mellom variablene (kausaltitet). Dermed blir studien ansett for å være nærsynt i forhold til hva som kan forårsake hva, ved hjelp av faktorer som ligger forut i tid (Kleven, 2002 s.265).

Christoffersen Knut- Andreas (Lund 2002, s. 287) hevder at empiriske undersøkelser alltid er forbundet med en større eller mindre grad av usikkerhet. Særlig i samfunnsvitenskapelige og

psykologiske studier som har som hensikt å måle og vurdere menneskelig atferd. Videre mener han at resultatet fra en enkel studie sjeldent kan betraktes som det endelig og fullstendig svar på en problemstilling. Derfor påpeker han at metaanalyser er et godt alternativ, der slutninger er basert på en rekke studier som har undersøkt samme tema og problematikk. Christoffersen (referert i Lund, 2002) beskriver metaanalyse som en kvantitativ metode for å oppsummere resultatene av flere enkeltstudier. I en metaanalyse forsøker man å tallfeste effekten av et tiltak (intervensjon, behandling). Tendenser i enkeltstudiene blir fremlagt, der store studier blir viet større vekt enn små studier. Variansmetoden er en mye brukt metode for å teste likhet mellom to eller flere utvalg, der én eller flere faktorer gjør seg gjeldende. Dersom alle studiene har målt resultatene på samme måte kan resultatene brukes direkte i metaanalysen. Men når det samme utfallet er målt på ulike måter, må det brukes standardiserte effektstørrelser hvor alle resultatene er omregnet til en felles skala.

Dersom man tror at effekten av behandlingen vil være lik for alle, bortsett fra tilfeldige variasjoner, benytter man en «fixed-effect modell». Tror man derimot at det vil være systematiske forskjeller i effekt når behandlingen gis i ulike kontekster, legges dette inn i en såkalt random-effects modell. I mange metaanalyser blir resultater fremstilt grafisk i form av forestplots (ikke alle metaanalyser). Hver linje representerer da én studie, med effektestimater markert som et punkt, mens ytterpunktene av linjen representerer konfidensintervallet. Metaanalysen blir fremstilt som en diamant hvor bredden viser usikkerheten i estimatet. Dersom resultatene fra alle studiene trekker i samme retning er metaanalysen ”homogen”. Men dersom studiene spriker når det gjelder effektstørrelse og retning på effekt, er det ”heterogenitet”. Styrken ved metaanalyse er at den kan sammenfatte en stor mengde informasjon i ett tall. Samtidig er dette også svakheten ved metoden, da enkelt ikke kan beskrive variasjonen på tvers av flere studier. Ved universitetet i Oslo har forskerne Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg gjennomført flere metaanalyser som undersøker leseforståelse blant minoritetsspråklige elever sammenlignet med enspråklige majoritets elever. To av studiene er inkludert i oppgaven (se kap.4).

For å besvare problemstillingen vil forskningsrapporter innen samtlige fire typer design inkluderes. Med tanke på generalisering (overføring) av studienes resultater ville det optimale vært å inkludere longitudinelle studier som er gjort i Norge. Men siden det per i dag ikke er å finne, vil det legges større vekt på metaanalyser og longitudinelle studier som har undersøkt



sammenhengen mellom vokabular og minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner sammenlignet med majoritetsspråklige (enspråklige) elever.

### 3.1.5 Analyse

Analysering av utvalget består av presentasjon av studiene, deres design, metode samt funn og resultater. Som en del av den kritiske granskningen av studiene, blir eventuelle begrensninger og svakheter lagt frem. Videre analyser av funnene diskuteres opp mot presentert teori. I tillegg skal jeg drøfte rapportene mot hverandre og gi en helhetsvurdering i forhold til problemstillingen og generaliserbarheten (kap. 5).

### 3.1.6 Statistiske beskrivelser

De ulike studiene bruker ulike statistiske målinger og beskrivelser til å tallfeste resultater. Her skal jeg kort redegjøre hva Pearsons  $r$ ,  $t$ -test (hypotesetesting), regresjonsanalyse, effektstørrelser og signifikanstesting forteller oss. Pearsons produkt moment korrelasjonskoeffisient (forkortet til liten  $r$ ) benyttes for å regne ut samvariasjon (korrelasjonen) mellom to variabler. Korrelasjonskoeffisienten ( $r$ ) uttrykker hvor sterk en observert sammenheng er, og hvordan to variabler samvarierer. Samvariasjon beskrives ofte som varians/ fellesvariens, det forteller hvor mye de målte variablene har til felles. Styrken indikeres med et tall mellom 0 og 1 (0=ingen sammenheng, og 1= perfekt sammenheng). Hvordan variablene samvarierer indikeres ved (+) eller (-) foran tallet. For eksempel vil en korrelasjon på -0.8 indikere relativt sterk negativ korrelasjon. Ved høye verdier på den ene variabelen tilsier med stor sannsynlighet lave verdier på den andre. Likeså forteller høye verdier på en variabel, tilsier høye verdier på en annen variabel, det innebærer med andre ord at disse to variablene korrelerer positivt med hverandre (Howitt & Cramer, 2011, s. 69).

Sammenligning mellom grupper er en mye brukt metode for å undersøke effekten av et tiltak/ intervensjon (jfr. Effektstudier). Ved en slik problemstilling sammenlignes resultater på en behandlingsgruppe, som settes opp mot resultatene av en kontrollgruppe. Men hvilken metode som brukes for å teste om det er forskjell mellom ulike grupper, avhenger av type data, antall grupper som skal sammenliknes og om gruppene er avhengige eller uavhengige. I tillegg vil antallet observasjoner og fordelingsegenskapene ha betydning for om man skal velge ikke-parametriske eller parametriske metoder (Lund 2002). Felles for alle metodene er en nullhypotese om at det ikke er noen forskjell mellom gruppene. Denne hypotesen skal testes

mot en alternativ hypotese om at minst to av gruppene er forskjellige. En t-test (eller f-test) er en statistisk metode man bruker for å teste om det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittet av to datasett. Ved hypotesetesting tar man alltid utgangspunkt av at de to gruppene er like, og dermed tester dette mot alternativ hypotese. Det er denne nullhypotesen som testet i t-test. Dersom gjennomsnittet i dataene er like, i følge t-testen, beholdes nullhypotesen. Hvis de er ulike forkastes hypotesen, og man konkluderer med at det er forskjell mellom de to gruppene (Howitt & Cramer, 2011, s. 109).

Regresjonsanalyse/ multipel regresjon er en statistikk verktøy som gjør det mulig å belyse mønster i et empirisk materiale på en nyansert og sosifistikert måte, men denne analysen kan ikke påvise kausalitet. Analysemetoden analyserer sammenhenger mellom en avhengig variabel, og en eller flere uavhengige variabler. I motsetning til korrelasjonsanalyse som kun påviser hvorvidt det er korrelasjon mellom variabler, så kan regresjonsanalyse vise i hvilken grad en variabel samvarierer med en annen variabel (Kleven, 2002, s. 276). En studie (jfr. Baker at. el 2012) som er inkludert i utvalget bruker Beta ( $\beta$ ) for å uttrykke sammenlignbare størrelser (fordi  $\beta$  er standardisert) (Howitt 2011, s.486).

I metaanalyser er effektstørrelsesmål essensielt for å uttrykke forskjeller mellom to gjennomsnitt, målt med standardavvik (SD) som måleenhet. Det er viktig å merke at effektstørrelse ikke er det samme som statistisk signifikans. De mest brukte effektstørrelsene i metaanalyser er Cohen's  $d$  ( $d$ ) og/ eller Hedges  $g$  ( $g$ ). Effektstørrelsene måler graden av gjennomsnittsforskjeller som angir gruppeforskjeller i standardavviksenheter. Forskjellen på Hedges  $g$  ( $g$ ) og Cohen's  $d$  ( $d$ ) er at  $g$  er bedre til å benytte ved store utvalg, mens  $d$  er bedre rustet ved små utvalg. Dersom  $g=1$ , vil det for eksempel fortelle at tospråklige barn avviker en standardavviksenhet (SD) på et gitt mål, sammenlignet med enspråklige barn. Graden av Cohen's  $d$  uttrykkes ved 0,2-0,5 som liten effekt, 0,5-0,8 med moderat/ middels effekt og fra 0,8-> som stor effekt (Howitt 2011, s.429). Retningslinjene for tolkning av Cohens  $d$  kan med unntaket av små utvalg overføres til Hedges  $g$  (Hedges, 1984 referert i Lervåg & Melby-Lervåg 2009, s.267). Dataene kan ofte ikke bli signifikanstestet ved hjelp av t-test, derfor må skårene først overføres til z-skåre og dermed utføre z-test for å undersøke hvorvidt gjennomsnittlige effektstørrelsene er forskjellig fra 0. Graden av forskjellene (signifikanstesting for homogenitet i studiene) beskrives ved hjelp av Q-test (jfr. Avsnittet ovenfor om signifikanstesting). Ved signifikanstesting er det relativt vilkårlig å bruke .05

(5%) eller .01(1%) sannsynlighetsnivå for at det vil forekomme feil og mangler i beregningen (Howitt 2011, s.491).

### **3.1.7 Ulike slutninger**

Validitetsproblemet er knyttet til tre ulike typer slutninger; Indre validitet, ytre validitet og statistisk validitet. Den indre validitet handler i stor grad om kausale slutninger (årsakssammenheng). Ytre validitet dreier seg om generalisering og overføring av forskningens funn og resultater til andre individer og situasjoner. Slike slutninger kan enten være statistisk og/ eller analytisk. Slutninger om sammenhenger mellom variabler omhandler statistisk validitet.

I drøfting av det første spørsmålet «1. hvilke alternative forklaringer av resultatene er mulige?» omhandler relasjoner mellom variabler. Via gode relasjoner mellom variablene fremstilles god indre validitet. Kleven (2011,s.104) hevder at god validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variablene. I følge problemstillingen; «hva er sammenheng mellom vokabular og leseprestasjoner hos minoritetsspråklige elever?» utgjør den uavhengige variabelen vokabular, mens den avhengige variabelen er leseprestasjoner. Endringer i uavhengig variabel (vokabular) medfører endring i avhengig variabel (leseprestasjoner) (Kleven, 2011).

I systematisk litteraturgjennomgang dreier validiteten om undersøkelsen av utvalget er relevant for problemstillingen. Oppgavens validitet er styrket ved å inkludere et utvalg av studier som måler/ undersøker forhold (variablene) som problemstillingen krever (grundig gjennomgang av utvalget og begrunnelser er gitt ved punkt: 3.3.utvalg).

### **3.1.8 Indre validitet**

Den indre validiteten i oppgaven er forbundet med mine analyser av utvalgte studier. Validitetsspørsmålet i oppgavens sammenheng er knyttet til hvorvidt jeg har klart å kaste lys, og besvare min problemstilling ved hjelp av litteraturgjennomgang. Målet med oppgaven er å undersøke betydningen av vokabular for minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner. Lund (2002) hevder at indre validitet i stor grad handler om forskerens kompetanse og evne til å vurdere alternative tolkninger av resultater (i ikke- eksperimentelle design finnes det ikke noe endelig bevis for kausalitet (årsakssammenheng)). I oppgavens sammenheng er jeg opptatt av

å se i hvilken grad det er en kausal sammenheng mellom leseforståelse (uavhengig) og vokabular (avhengig variabel)? Dette er det grunnleggende spørsmålet om indre validitet (årsaksforklaringer). Videre er valg av design som egner seg for årsaksforklaringer avgjørende for å kunne trekke mest valide slutninger om indre validitet.

Beskrivelse og analyser av denne oppgaven bygger i hovedsak på kvalitativt orientert forskning. Det vil si at de studiene jeg har valgt å inkludere har benyttet metoder som er kvalitative. Dermed avhenger mine tolkninger og refleksjoner av studieutvalget om validitet. Validiteten i forhold til tolkninger er forbundet med hvor tydelig mine tolkninger er, for at andre skal kunne ta stilling til om det er troverdige resultater som presenteres. Refleksjon handler om hvorvidt jeg klarer å stille meg kritisk til mine tolkninger av både språklige, sosiale og politiske elementer i studiene (Alvesson og Skoldberg 2008). Intersubjektiviteten i oppgaven dreier seg om to eller flere forskere (studier som er inkludert i utvalget) er enige om vokabularet betydning som en avgjørende faktor for minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Gyldigheten sies å være gyldig hvis flere studier stadig kommer til (omtrent) samme resultat når de gjentar observasjonene eller eksperimenter innen samme tema/problemstilling.

### **3.1.9 Ytre validitet**

Ytre validitet er i oppgaven knyttet til resultatenes gyldighet, altså spørsmål to: «*Hvilken kontekst er resultatene gyldige i*»? Med dette skal vi undersøke; hvilke personer er resultatet gyldig for? Og hvilke situasjoner er resultatene gyldig i? Første spørsmålet dreier seg om studienes resultater kan gjøres gjeldende for andre personer og situasjoner enn de som har deltatt i undersøkelsen (utvalget) (Kleven, 2011, s. 124). En slik vurdering av ytre validitet er i denne oppgaven forbundet med mitt utvalg av studier. Dernest er jeg særlig interessert i om resultatene kan overføres fra andre land til Norge og om studier som er gjort i Norge kan være gjeldene for andre skoler.

### **3.1.10 Begrepsoperasjonalisering**

Operasjonalisering av begreper betyr i vid forstand at vi måler forhold ved menneskets atferd/tilstand som i utgangspunktet ikke er observerbart. I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvilken påvirkning vokabular har på minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Om en elev forstår innholdet i en tekst eller ikke, kan ingen se. Det er hjerneaktiviteter som ikke kan ses

uten avansert teknologi. Begrepene «vokabular» og «leseforståelse» er abstrakte og kan ikke måles. Derfor operasjonaliseres begrepene med teoretiske konstruksjoner (Kleven, 2002, s.142). Innen forskning på leseforståelse har vokabularstørrelse vært assosiert med leseprestasjon for nesten et århundre. Derfor er det ikke uvanlig at de fleste studier innen leseforståelse operasjonaliserer begrepet vokabular/ordforråd med en eller annen form for tiltak. Ofte går slike tiltak på systematisk begrepsinnlæring, der elevene jobber i nivåer med å oppsøke, assosiere og- systematisk organisere kunnskap om enkelte ord og begreper. Gjennomgang av eksisterende teorier om leseforståelse tyder på at det er tre beslektede, men forskjellige språklige domener som påvirker kvaliteten på elevenes ordkunnskap: morfologi, semantikk og syntaks. Mange studier benytter ulike standardiserte tester for måling av disse (Lervåg & Melby- Lervåg, 2011).

### **3.1.11 Kritik**

Kritikken av denne masteroppgaven er todelt; litteraturgjennomgang som metode, og subjektiv analyse og tolkninger av andres forskning. I tillegg kommer andre forhold inn som kan ha påvirket utformingen av oppgaven, for eksempel tidspress, kunnskap, og manglende kompetanse i tolknings- og analyseprosessen. Som jeg allerede har vært inne på (se; om litteraturgjennomgang 3.2) har litteraturgjennomgang som metode svakheter, eksempelvis reproduisering av eksisterende kunnskap om temaet. Dermed kan også kritikken rettes mot sammenligningen av studiene som har undersøkt samme problematikk/ problemstilling svært forskjellig. På en annen side gjengir oppgaven mine analyser og tolkninger av forskerens/ forskernes tolkning av virkeligheten. Grunnlaget for oppgaven er å øke faglig innsikt, ikke nødvendigvis «rett» tolkning og forståelse av analyserte studier.

### **3.1.12 Oppsummering av metode**

Metoden i oppgaven er litteraturgjennomgang. Hovedsakelig handler metoden om å systematisere, kritisk granske- og diskutere funn og resultater av litteratur og studier som har undersøkt samme tema (Forsberg & Wengström 2003). Etter eksklusjons- og inkluderingskriteriene falt utvalget på åtte relevante studier som har målt muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse. Studiedesign på utvalget har målt minoritetsspråklige elever sammenlignet med enspråklige elever eller bare har målt effekten av et lesetiltak på andrespråklige elever. De fire designene består av longitudinelle studie, effektstudie,

kartleggingsstudie og metaanalyse. En slik sammenligning av ulike studier innen samme tema har jeg ansett som sentralt for å besvare min problemstilling. Det at de gir variasjon i forhold design, metode, utvalg- og tidsperspektiv de strekker seg utover. Validitetsspørsmålet i forbindelse med oppgaven er drøftet på bakgrunn av «1. hvilke alternative forklaringer av resultatene er mulige?» Med dette undersøkes relasjoner mellom variabler. Via gode relasjoner mellom variablene fremstilles god indre validitet. Mens det andre spørsmålet dreier seg om «2. Hvilken kontekst er resultatene gyldige i?». Resultatenes gyldighet er knyttet til det som kalles ytre validitet.

## 4 Hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?

I denne delen av oppgaven vil det bli sett på utvalgte empirisk forskning. De studiene som har undersøkt følgende spørsmål, vil jeg legge vekt på å besvare de;

1. Hvilken betydning har ordforråd på leseforståelse?
2. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner?

Mitt utvalg av studier blir presentert med utgangspunkt i; fremgangsmåte/prosedyre (hva slags studie det er), selve utvalget (hvem og hvor mange deltakere), hvordan elevene testes og funn- og resultater av studiene. Jeg oppgir effektstørrelser der dette er rapportert, men har ikke vektlagt å sammenlikne effektstørrelser ut over om den er statistisk signifikant eller ikke, og hvorvidt effekten er svak, moderat eller sterk.

### 4.1.2 Longitudinell studie

Som tidligere nevnt finnes det generelt få longitudinelle studier som strekker seg over flere år. Det eneste som er inkludert her, er den 13 år lange forskningsprosjektet gjort av Catherine E. Snow, David K. Dickinson, Patton O. Tabors (2005): «*The Home-School Study of Language and Literacy Development*». Forskergruppen har undersøkt de språklige- og sosiale forholdene som forutsetning til å lykkes med gode leseferdigheter. Den antropologiske delen av studien undersøker den gjensidige interaksjon mellom hjemmeforhold (inkludert nabolag), førskoleopplæring og den ordinære undervisningstilbud på skolen.

Utvalget bestod av en gruppe minoritetsspråklige barn (original sample = 83; present sample=57) fra lavinntektsfamilier som vokste opp i Boston-området. Et særlig fokus var på forholdet mellom tidlige erfaringer med dekontekstualisert språk og senere leseforståelse. Data er samlet inn fra barna var tre år gamle til og med femten årsalderen. Selv om alle barna vokser opp i lavinntektsfamilier, har likevel foreldrene ulike skolebakgrunn og bor enten i blandede (blanding av ulike folkeslag med forskjellige økonomiske- og sosiokulturelle forhold) eller lavinntektsnabolag. I løpet av forskningen har barna deltatt i en rekke førskoleopplegg enten i form av barnehage eller annet (Head Start, privat barnehage og annet barnehageprogram), barneskole, ungdomsskole og til slutt videregående skole (inkluderer

både offentlige og private skoler). Studien er ganske omfattende og derfor gjengis dataene punktvis her:

- Interaksjoner mellom barna og deres mødre, og med andre familiemedlemmer i hele studieperioden.
- Intervjuer med mødre om livssituasjonen, retningslinjer for barneoppdragelse og holdning til lesing gjennom hele studieperioden.
- Lærer- elev relasjoner og elev- elev relasjoner i førskolen, og lærernes språkbruk i klasserommet.
- Observasjonsdata med fokus på språk og leseferdigheter i barnehagen og på grunnskolen.
- Intervjuer med lærerne om elevenes prestasjoner, lærernes undervisningspraksis, og spesielt deres leseprestasjoner gjennom hele opplæringsperioden.
- Tester av barnas språkferdigheter og skoleprestasjoner fra barnehagen til og med syvende klasse.
- Intervjuer med barnas mødre og lærere knyttet til affektive og emosjonelle faktorer i sjette og syvende klasse.
- Intervjuer med elevene knyttet til affektive og emosjonelle faktorer i sjette og syvende klasse.

Disse dataene har gitt opplysninger for et omfattende sett av analyser som har blitt rapportert i presentasjoner, upubliserte manuskripter og publisert artikler. Dataene gir interessante analyser som kan bidra til å forklare betydningen av vokabular for senere leseforståelse.

### **4.1.3 Tester**

Standardiserte og ustandardiserte tester ble brukt til å skåre barnas ordforråd. Førskoleårene og de tre første skoleårene ble SHELL (School-Home Early Language and Literacy battery (Snow et al.1995)) administrert til å måle barnas språkprestasjoner og leseferdigheter. Tre oppgaver ble gjentatte ganger gitt: Wide Range Achievement Test - Reading (Wrat) (Jastak, og Wilkinson, 1984), Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Dunn & Dunn, 1981), og en definisjonsoppgave der elevene skulle definere 10 vanlige ord. I fjerde klasse ble elevenes skåre administrert i lesedelen av California Achievement Test (CAT) (1992).



Resultatene er skåret ved hjelp av vekstmodellering, der elevenes individuelle vekstforløp på ordgjenkjenning (Wrat) ( $r^2 = 0,66$ ), vokabular (PPVT) ( $r^2 = 0,50$ ), og dekontekstualisert språk (definisjoner av 10 ord) ( $r^2 = 0,29$ ). Alle var vesentlig uavhengige prediktorer (kunne fouts) av skårene i fjerde klasse på leseforståelsestesten (CAT). I kombinasjon viser skjæringspunktet mellom ordgjenkjenning og ordforråd 74% av variansen i fjerde klasse.

#### 4.1.4 Hovedfunn

Korrelasjonstest på barnas ordforråd i barnehagen og senere leseforståelse i fjerde- og syvende trinn viser stabil utvikling over tid. Sterkeste korrelasjonen var å bemerke mellom barnas reseptive ordforråd i barnehagen og fjerde klasses skåre på samme test. Korrelasjonen mellom barnehagen og syvendeklasses reseptive ordforråd viser seg også å være sterk.

På leseforståelsestesten (CAT) viser ytterligere analyser av hjem- og skoleforhold fra førskoleperiode, og senere skåre fra fjerde klasse signifikante forskjeller. Korrelasjonen viser signifikante sammenheng mellom demografiske variabler, språkbruk hjemme -og leseferdigheter, barnehagens språkbruk og kvalitetsvariabler i lesing på fjerde trinn.

Tabellen gir en oversikt over resultater fra hjem- og skoleforhold og leseforståelse på fjerde trinn (CAT)

Home and School Factors	4th Grade Reading Comprehension (CAT)
Income at first home visit (child age 3)	$r = .25, p < .0570$ (n=59)
Number of people in family at first home visit (child age 3)	$r = -.29, p < .0272$ (n=59)
Decontextualized language composite from home visits * (child age 3-5)	$r = .30, p < .0201$ (n=59)
Rare word composite from home visits* (child age 3-5)	$r = .31, p < .0161$ (n=59)
Support for literacy composite from home visits* (child age 3-5)	$r = .38, p < .0028$ (n=59)
Rare word use in 4 year old preschool classroom*	$r = .41, p < .0018$ (n=56)
4 year old preschool classroom quality*	$r = .36, p < .0067$ (n=55)

*Tabell 1. Bivariate Correlations Between Home and School Factors, and 4th Grade Reading Comprehension.*

Resultatene viser at det er sammenheng mellom tidlig språkstimulering hjemme, skolespråkets vekstforløp og elevenes leseferdigheter både i ordgjenkjenning, ordforråd og dekontekstualisert språk. I gjennomsnitt bidrar hjemmeforhold sterkest i forhold til skolen. Av alle de faktorene som inngår i analysen viser lesetiltak hjemme å ha den sterkeste prediksjonen på senere leseutvikling. Gjennomsnittlige tall av langtidseffekter viser; ordforråd ( $t = 3,18, p < 0,01$ ), gjennomsnittlig ordgjenkjenning ( $t = 2,54, p < .05$ ), ordgjenkjenning over tid ( $t = 3.59, p < 0,01$ ) gjennomsnittlig dekontekstualisert språk ( $t = 4.02, p < 0,001$ ) og dekontekstualisert språket over tid ( $t = 2,82, p < 0,01$ ) (Roach, 1999).

#### **4.1.5 Konklusjon**

Hovedkonklusjonen er at tidlig språkstimulering, særlig akademisk språkbruk har stor effekt på senere leseprestasjoner. I denne studieanalysen får vi kun svar på spørsmål en, som var interessert i betydningen av ordforråd for senere leseforståelse. Studien har fulgt samme gruppe med barn i en rekke år, og gitt en intervensjon i forbindelse med språkstimulering hjemme. Derfor utelattes svar på spørsmål to, som undersøker om det er forskjell på minoritetsspråklige og enspråklige majoritetslever.

#### **4.1.6 Studiens begrensninger**

To svært viktige punkter kan svekke kvaliteten av longitudinelle studier. Den største trusselen er frafall og det andre er at de/ den som studeres kan bli påvirket av å bli testet og undersøkt gjentatte ganger. Ikke minst kan elevenes svar være husket når de samme testene er utført flere ganger. Heldigvis var det totalt forfallet ikke mer enn 5 elever fra gang til gang på testingen. Dermed kan dette ikke ha påvirket til store skjevheter (bias).

Andre faktorer kan ha drevet studien i ønsket retning. For eksempel noen av disse mødrene var i utgangspunktet ikke vant til å lese for barna, men siden dette var et av målepunktene i studien, ble mødrene utfordret til å lese.

### **4.1.7 Metaanalyse**

I dette avsnittet presenteres to metaanalyser. Begge er utviklet av Monica Melby- Lervåg og Arne Lervåg med 4 års mellomrom. Jeg har ansett disse to studiene som høyest aktuelle i forbindelse med problemstillingens underspørsmål;

1. Hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?
2. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever leseprestasjoner?

### **4.1.8 Grunnleggende elementer ved leseforståelse**

Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg (2013) har i denne metaanalysen gjort systematisk gjennomgang av studier som sammenligner leseforståelse på bakgrunn av språkforståelse, avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet blant første -og andrespråklige elever. Utvalget består av 82 inkluderte studier med 160 uavhengige gruppesammenligninger som inkluderte 15 137 andrespråklige elever og 111 418 enspråklige elever. Studiene som er inkludert i utvalget er gjort fra perioden 1976 til 2013. Disse er fra ulike europeiske- og engelsktalende land.

Analysen har tre grunnleggende undersøkelselementer:

1. Å identifisere viktig informasjon om styrker og utfordringer for andrespråklige elever sammenlignet med førstespråklige elever.
2. Undersøke faktorer som kan forklare prestasjonsforskjeller -og likheter der gruppene prestere på et tilsvarende nivå.
3. Oppdage faktorer som kan forklare variasjonen (Variasjonen anses som avgjørende for å forstå hva som påvirker leseforståelse og de underliggende ferdighetene hos andrespråklige elever).

På alle fire punktene (leseforståelse, språkforståelse, avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet) ble alder, sosioøkonomisk status, språkbruk hjemme, instruksjonsspråk, forskjeller mellom første- og andre språk, konsistens av førstespråkets ortografi og testbatterier benyttet til å forklare størrelsen på gruppeforskjellene mellom studiene.

På alle resultatene ble verbal IQ brukt som moderator for å utelukke mulighet for at gruppeforskjeller vil være en funksjon av denne faktoren. For å kunne forklare forskjellene

mellom studiene ble variabler knyttet til metodisk kvalitet (årstall og fordelingsegenskaper) undersøkt.

#### **4.1.9 Hovedfunn**

Ved sammenligning av elevgruppene viser viktige funn at andrespråklige elever har moderat svakhet i leseforståelse (pooled effektstørrelse  $d = -0,62$ ) enn førstespråklige elever. Resultatet viser også et stort underskudd i språkforståelse (pooled effektstørrelse  $d = -1,12$ ), men bare små forskjeller i fonologisk bevissthet (pooled effektstørrelse  $d = -0,08$ ) og avkodingsferdigheter (pooled effektstørrelse  $d = -0,12$ ). En moderatoranalyse viste at egenskaper knyttet til den type leseforståelsestest forklarer variasjonen i forskjeller mellom leseforståelse på første- og andrespråks elever. På språkforståelse viser studier av elever med lave sosioøkonomiske bakgrunn og elever som kommer fra hjem der bare førstespråket ble brukt generert største gruppeforskjeller i favør av førstespråklige elever.

#### **4.1.10 Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse**

Denne metaanalysen (Lervåg & Melby-Lervåg 2009) har studert forskjellene i muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse (uavhengige effektstørrelser) mellom en- og tospråklige elever (6-15 åringer). Av totalt 34 studier som ble inkludert i metaanalysen utgjør det en sum på 36 uavhengige effektstørrelser på måling av muntlig språk (2,742 tospråklige barn og 5,147 enspråklige barn). På ordavkodning er det 24 uavhengige effektstørrelser (måling av 2,463 tospråklige og 4,827 enspråklige barn). Mens den tredje innbefatter 19 uavhengige effektstørrelser på leseforståelse (2,408 tospråklige og 4,511 enspråklige barn).

Ved måling av muntlig språkferdigheter i de ulike studiene er det anvendt ulike former for begreps- eller vokabulartester som er blant de vanligste målene. Men i enkelte studier er lytteforståelse og forskjellige former for grammatiske eller syntaktiske mål også brukt. Utvalgsstørrelsen i de enkelte studiene varierer meget. Derfor har analysen operert med gjennomsnittstørrelse, der studier med stort utvalg er vektlagt mer. Signifikanstest (z-test) er anvendt for å undersøke hvorvidt gjennomsnittlig effektstørrelser var forskjellige fra 0.

### **4.1.11 Hovedfunn**

Resultatene av den gjennomsnittlige effektstørrelsen på ordavkodingen viser at tospråklige elever har et lite fortrinn i den begynnende leseopplæringen, men at dette avtar ved senere alder. På leseforståelse viser resultatene ( $g = -0.55$ ) av den gjennomsnittlige effektstørrelsen var middels forskjeller mellom en- og tospråklige elever i favør av enspråklige elever. Dette utgjør signifikant forskjell mellom gruppene ( $z(18) = -6.14, P < 0.01$ ) der de tospråklige barna ser ut til å ha svakere leseforståelse enn enspråklige.

### **4.1.12 Metaanalyses begrensninger**

I metaanalysene hviler begrensninger på oppsummering av store datamengder i form av ett enkelt tall (gjennomsnittet). Det er derfor en svakhet at resultatene gir generell informasjon om hvordan det går med gjennomsnittet, og forteller derfor lite om hvordan situasjonen er for den enkelte elev. Dette går på bekostning av generaliseringen (ytre validiteten). Enda en begrensning ved metaanalysen er at de enkelte studiene kan ha metodiske svakheter som innebærer at resultatene ikke er til å stole på, kan man heller ikke stole på resultatene fra metaanalysen. I utvalgte studier har forskerne prøvd å minimalisere dette problemet ved å inkludere fagfellevurderte studier, hentet fra pålitelige forskningskilder.

Konklusjonen av metaanalysen baserer seg på midtpunktet av skalaen som har lagt stor vekt på utvalgsstørrelse, og derfor ikke grundig informasjon om ytterpunktene (Lervåg & Melby-Lervåg 2009).

## **Morsmålets betydning for leseforståelse på andrespråket**

### **4.1.13 Kartleggingsstudier**

Denne delen av oppgaven presenterer de inkluderte kartleggingsstudier. Utvalget har betydelig tyngde av norske studier.

Rydland et al. (2012) har undersøkt sammenhengen mellom ordavkoding, ordforråd og bakgrunnskunnskaper på morsmålet (L1) og andrespråket (L2) hos elever på femte trinn. Det

totale utvalget besto av 67 elever fra 21 forskjellige klasser, i to større byer i Norge. Av disse hadde 37 elever tyrkisk morsmål (N = 37) og 30 snakket urdu (N = 30). Alle elevene hadde norsk som sitt andrespråk. 44 % av deltakerne var jenter. Nesten 45 % av elevenes mødre og 14 % av fedrene var arbeidsledige, mens de sysselsatte foreldre hadde jobber med lav utdanning og / eller yrkesfaglige krav. Ingen av foreldrene hadde en jobb som krevde mer enn treårig høyere utdanning. Bare to av mødrene og fire fedre var født i Norge. Mens alle elevene var enten født i Norge eller hadde kommet til landet i løpet av første leveår. Kun en av elevene hadde ankommet Norge i løpet av skolegangen (begynte i 2. klasse), og han var den eneste i studiens utvalg som ikke hadde gått i barnehage.

#### 4.1.14 Tester

	<b>Andrespråket (L2)</b> <b>(Tester på norsk)</b>	<b>Førstespråket (L1)</b> <b>(Tester på morsmålet)</b>
<b>Leseforståelse;</b>	Woodcock Reading Mastery Test-R, Passage Comprehension (Woodcock, 1989).	
<b>Vokabular bredde;</b>	Deltest; ordforståelse fra Wechsler Intelligence Scale for Children, 3. Edition (WISC-III) (Dunn & Dunn, 1997)  Peabody Picture Vocabulary Test, third edition (Dunn & Dunn, 1997)	British Picture Vocabulary Scale 2. Edition (Dunn, Dunn, Whetton, & Burley, 1997). Testen var oversatt på Urdu og Tyrkisk, i tillegg til norsk.
<b>Sammensatte ord;</b>	Text Cohesion Task (TCT) som er utviklet av Crosson et al. (2008),	
<b>Ordavkodning;</b>	Test of Oral Word Reading Efficiency- Form A (TOWRE-A) (Torgersen, Wagner, & Rachotte, 1999).	
<b>Bakgrunnskunnskaper;</b>	Forskernes egenutviklet oppgaver til tekst om global oppvarming.	

Tabellen viser en oversikt over tester og oppgaver L1 og L2 elever har gjennomført.

Alle L1 testene var oversatt på norsk, mens L2 testene var på morsmålet (se tabell). Ved måling av bakgrunnskunnskaper og innholdsforståelse deltok utvalget og deres medelever i en

undervisningstime, der forskerens test om global oppvarming ble administrert. Enspråklige norske elevers resultater ble også tatt med på global oppvarmingsoppgavene (N 135). I tillegg ble utvalget målt individuelt med standardiserte tester (se tabell ovenfor).

#### **4.1.15 Hovedfunn**

Elevenes resultater på førstespråket (L1) og andrespråket (L2) varierte på vokabularbredde. De tyrkiske elevene syntes å ha en høyere gjennomsnittsskåre på førstespråket (L1) vokabularbredde (M = 99.56, SD = 19.67) sammenlignet med urdotalende elevene (M = 72.21, SD = 23.70), og denne forskjellen var signifikant ( $t = -5,086$ ,  $p \setminus 0,000$ ). Urduspråklige elevene hadde en høyere gjennomsnittsskår på andrespråket (L2) vokabularbredde (M = 100,17, SD = 16.95) sammenlignet med tyrkisk elevene (M = 93.24, SD = 18.59), men denne forskjellen var ikke betydelig og derfor ikke signifikant.

Korrelasjoner mellom variabler viste at elevenes vokabularbredde på morsmålet (L1) ikke viste noe sammenheng til verken ordavkoding, vokabular, bakgrunnskunnskaper eller leseforståelse på andrespråket. De ulike mål på andrespråket L2 derimot viste sterk sammenheng mellom variablene. Ordavkoding ble svakt korrelert med dybdevokabular og tekstforståelse. Videre ble elevenes ordavkodings -ferdigheter og ordforrådet på andrespråket sterkt knyttet elevenes skåre på Woodcock Passage Comprehension og Global Warming Test.

Korrelasjonstesten viser ingen vesentlige sammenheng mellom førstespråkets vokabularbredde (L1) og de tre andre variablene på andrespråket (L2) (ordavkoding, bakgrunnskunnskaper og leseforståelse). Samtidig viser resultatene sterk sammenheng mellom tidligere bakgrunnskunnskaper og ordforråd på global oppvarmings-test. Resultatene ble sammenlignet med utvalgets medelever som var enspråklige- norske elever ( $N = 135$ ). Gjennomsnittsskår på Global Warming Test var nesten 9,5 (SD = 4,3) for de utvalgte elever mens de enspråklige- norske elevene hadde en gjennomsnittlig skåre på 15,8 (SD = 5,6). Dermed viser denne studien at utvalgte andrespråklige elvene syntes å slite med leseforståelsen på andrespråket L2 (norsk).

#### **4.1.16 Konklusjon**

Generelt viser alle funn at utvalget er bedre i norsk (L2) enn sitt morsmål (L1). Likevel ble det ikke funnet noe signifikante forskjeller mellom gruppene på andrespråket (L2). Dessuten var det ingen forskjeller mellom de tyrkiske og urdualende elevgruppene i hvordan morsmålet (L1) relaterte til norskspråklige ferdigheter (L2). Disse funnene forteller at uansett hvor sterke eller svake elevene er på sitt morsmål, har ikke det stor påvirkning på andrespråket.

#### **4.1.17 Studiens begrensninger**

Studien har målt elevenes morsmål og deretter sammenlignet skårene med resultater på andrespråket. Det er verdt å påpeke at alle elevene i utvalget har gått på norske skoler, men det er ikke rapportert om disse elevene har mottatt noe form for morsmålsundervisning, eller annen undervisning på morsmålet. Da kan en stille seg kritisk til hva som er hensikten med å måle elever i morsmålet, når disse ikke har fått noe form for formell undervisning verken *i* eller *på* morsmålet? Kan resultatene være gyldig når elever blir studert i leseforståelse?

#### **4.1.18 Leseforståelse over tid**

I en annen studie undersøkte Lervåg og Aukrust (2009) økningen av leseforståelse blant enspråklige (L1) og to/flerspråklige elever (L2) over en tids-strekning på 18 måneder. På bakgrunn av testingen (fire ganger i løpet av 18 mnd.) har forskerne ved hjelp av hierarkisk regresjonsmodell predikert elevenes økning i leseforståelse.

Utvalget inkluderer 198 enspråklige norsktalende elever (L1) og 90 tospråklige elever (L2). Alle L2 elevene hadde Urdu som morsmål/ første språk. Ingen av disse elevene hadde noen form for lese- og skrivevansker. Gjennomsnittsalder var beregnet på 7,6 år. Alle elevene var fra samme skole. Kartlegging av L2s morsmål viste at 75% av elevene kunne bare lese noen få ord, mens 79% av de få som kunne lese hele setninger på morsmålet hadde lært det hjemme. Begge språkene ble brukt hjemme (Urdu mer enn norsk). Enspråklige (L1) elevenes hjemmeforhold var rapportert med 96% av fedre og 91% av mødre i jobb. Mens tospråklige elevers foreldre ble rapportert med 90% fedre og 40% av mødrene i jobb.



Elevene ble testet ved fire anledninger over en periode på 18 mnd. Alle testene ble utført individuelt i en bestemt rekkefølge. Norskoversatte tester ble administrert i forbindelse med; ordavkodning (Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)), måling av breddevokabular (Peabody Picture Vocabulary Test III (PPVT) A & B- formen), dybdevokabular ((WISC III) og Danish Ability Scales (DEP) i tillegg til en nonverbal test (Raven Standard Progressive Matrixes, set A og B+ C). Ved måling av leseforståelse ble Woodcok Reading Mastery Tester (WRMT-PC) og Neal Analysis of Reading Ability II (NARA II) brukt.

#### **4.1.19 Funn og resultater**

Sammenligningen mellom L1 og L2 viser at enspråklige elevene skåret høyere på alle de avhengige variablene (Vokabular, non-verbale ferdigheter og morsmålsferdigheter). Ordforråd virker å ha større innvirkning på leseforståelsen ved senere leseopplæringen hos begge gruppene. Begrensede ordforråd hos L2 elever kan forklare deres svakere leseforståelse. De enspråklige elevene viste seg å ha generelt bedre leseforståelse og større økning over tid. Individuelle forskjeller i ordavkodning og ordforråd predikerte innledende leseforståelsesferdigheter, men bare ordforrådet forutsa påfølgende økning i leseforståelse. Ordforråd virker å ha større påvirkning på leseforståelsen hos L2 elever enn L1 elevene.

Resultatet viser forskjeller mellom gruppene. L2 elevene hadde i utgangspunkt mindre økning i leseforståelsen enn L1. De som hadde stort ordforråd fra begynnelsen av studien viste seg også å ha større ordforrådsøkning og bedre leseforståelse senere.

#### **4.1.20 Konklusjon**

Hensikten med studien var å undersøke faktorer som kan bidra til å øke L2 elevers leseprestasjoner. Funn og resultatene har predikert at gapet mellom L1 og L2 elever vil minke dersom L2 elevers avkodingsferdigheter blir bedre i den begynnende leseopplæringen. Men ved senere opplæring vil i tillegg til automatisert avkodingsferdigheter, den lingvistiske/ språkkompetansen være mer avgjørende for leseforståelsen.

#### **4.1.21 Studiens begrensninger**

Studiens svakheter dreier seg om elevenes bakgrunn. Færre mødre som er rapportert i jobb hos tospråklige elever enn de enspråklige elevene. Når annet forskning (Snow et al. 2005) påviser at foreldrenes utdanningsbakgrunn, særlig mødres har effekt på elevenes skoleprestasjoner kan sammenligning av elevgrupper med svært forskjellige foreldrebakgrunn være skjevfordelt.

#### **4.1.22 Forholdet mellom dybdevokabular og leseforståelse**

En kortere longitudinell studie Proctor et al. (2011) studerte forholdet mellom dybdevokabular og leseforståelse blant tospråklige spansktalende minoritetsspråklige og enspråklige engelsktalende elever. Undersøkelsen har lagt til grunn definisjonen av vokabular som morfologisk, semantisk og fonologisk bevissthet (Bjerkan et al. 2013). Dybdevokabular er målt ved å undersøke hvorvidt elevene har forståelse av og rundt ord/begreper og ikke bare antall ord de kan (breddevokabular).

Utvalgsstørrelsen på 294 elever var rekruttert fra to forskjellige områder i USA (Midt-Atlantic distrikt; 3 skoler (n = 205) og Northeastern school distrikt; 3 skoler (n = 89)). Elevene ble testet totalt to ganger i leseforståelse (høst; time 1 og vår; time 2). I begynnelsen av 2.klasse til og med ut 4. klasse. I tillegg ble de spansktalende elevene målt på morsmålet engang i løpet av skoleåret (time 1,5).

Elevene ble kategorisert som; 1. de som har begrensende engelskspråklige kunnskaper (LEP; Limited en English Proficiency), 2. ikke begrensede engelskspråklige kunnskaper (No-ELL; English Language Learners), og 3. de som har engelsk som andrespråk). Dette er viktig fordi i USA er definisjon på minoritet annerledes enn i Norge. Dermed inneholdt det konkrete utvalget 104, 95 og 95 elever i 2., 3., og 4. klasse med henholdsvis 56% enspråklige engelsktalende barn og 44% spansk - engelsk tospråklige. Halvparten av de sistnevnte var utpekt som LEP (og dermed ELL) ved sine skoler.

#### **4.1.23 Hovedfunn**

Resultater indikerer at dybdeforståelser har betydning for leseforståelse, og er avgjørende for ordgjenkjenning og ordforrådet. I tillegg til ordgjenkjenning og breddevokabular påvirker både semantisk (ordets innhold) og syntaktisk bevissthet (setningsstruktur) leseforståelse.

Men studien predikerer verken endring i leseforståelse gjennom et skoleår (viser testing fra første gang; høst og andre gang; vår) og heller ikke morfologisk bevissthet vil føre til endring i leseforståelse. Utover ordgjenkjenning og ordforråd viste semantisk bevissthet, til å være den sterkeste predikasjonen for innledende betydning hos de tospråklige elevene. Mens tiltak i spansk (morsmålet) ikke hadde påvirkning på leseforståelse i engelsk (elevenes andre språk). Dette resultatet tyder på at tospråklige elever var primært drevet av engelskspråket enn morsmålsferdigheter. Spesielt utslagsgivende var det for den gruppen av spansktalende elever med relativt underutviklet spanskpråklige ferdigheter og ikke fikk oppgaveinstruksjon på spansk.

#### **4.1.24 Studiens begrensninger**

I følgende studie er det benyttet korrelasjonsmatrise/kovariansmatrisemetode for å finne underliggende (latente) variabler som befinner seg "bak" et sett med relasjoner mellom observerbare variabler. Denne sum-skåren kan være problematisk fordi flere ledd er slått sammen i en skåre der alle variablene vektlegges. Generaliseringen (ytre validiteten) blir svekket når resultatene skal overføres fra USA til for eksempel Norge. Fordi, for det første kan gruppeforskjellene, sted og opplæringssituasjonen varierer stort. Og for det andre, bygger resultatene på antagelser fra det observerbare til det uobserverbare. Nettopp fordi observert skåre = Sann skåre + Feil skåre (Systematisk variasjon + Tilfeldig / ikke-systematisk variasjon) (Kleven 2011).

## **Tidlig innsats på morsmålet- og andrespråket**

#### **4.1.25 Effektstudier:**

Baker et al (2012) har målt effekten av to intervensjoner i en kortere longitudinell studie. De har sammenlignet to elevgrupper, der den ene mottok språk- og lesekurs både på morsmålet (Spansk) -og i engelsk (herved kalt dobbelttiltak), mens den andre gruppen kun mottok lesekurs i engelsk. Utvalget bestod av 214 tospråklige elever fra første til og med tredje klasse fra 12 forskjellige skoler i Oregon (USA). Elevene kom fra lav-inntektsfamilier med lite skolegang. Etter utfallet på fire elever, bestod utvalget igjen av 82 elever på dobbelttiltaket og 128 elever på bare engelskstøttende tiltak. Blant disse elevene var alle 82 i dobbelttiltaket

spansktalende elever, mens resten består av både tospråklige og enspråklige elever. Men alle elevene var i utgangspunktet svakpresterende elever. Målet for studien var å sammenligne effekten av de to tiltakene i forhold til elevenes leseprestasjoner ved fra første til og med utgangen av tredje klasse.

Intervensjonen forgikk ved at elevene på dobbelttiltaket mottok 90 minutters Spansk leseopplæring daglig i første og andre klasse, og 60 minutter daglig i tredje klasse. Mengden av spansk leseopplæring ble redusert i tredje klasse, mens inntaket av andrespråket (engelsk) ble økt. Ved leseopplæring i spansk ble det brukt Houghton Mifflin Lectura program (2003a). I tillegg mottok elevene daglig mellom 30 og 45 minutters leseopplæring i engelsk i første og andre klasse. I tredje klasse fikk elevene minimum 60 minutters engelsk leseopplæring daglig.

Elevgruppen som deltok i bare- engelsk intervensjonen fulgte de samme retningslinjene som den første gruppen. Men disse elevene fikk 90 minutters engelsk lesekurs daglig. Elever som var gjennomsnittlig svakere på gruppen (en eller to karakterer under), mottok ytterligere 30 minutter lesekurs i et tilleggsprogram som ligner på de programmene som brukes til å undervise engelsk for tospråklige elever.

#### **4.1.26 Tester og prosedyrer**

På leseflyt ble det brukt The Oral Reading Fluency (ORF) deltesten Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) (Good & Kaminski, 2002). Testen var administrert individuelt på alle tre klassetrinn.

Stanford Achievement Test-Tenth Edition (SAT-10) er en standardisert, multiple-choice –test. Testen ble utført i grupper. Hensikten med testen var å måle elevenes variasjon i lesing.

Elevprestasjoner på Oregon Assessment of Knowledge and Skills (OAKS) er en multiple-choice test som ble brukt til å måle elevenes engelske leseferdigheter på tredje trinn.

#### **4.1.27 Funn og resultater**

Elevene i dobbelttiltaket fikk gjennomgående bedre resultater alle tre årene. Særlig leseflyten blant disse elevene hadde utviklet seg bedre, enn den andre gruppen som bare mottok engelsk- språklig intervensjon.

Resultatene var rapportert todelt. Først ble gruppene sammenlignet i engelsk leseflyt fra første til tredje klasse. Deretter ble generelle leseferdigheter sammenlignet mellom gruppene. Ved sammenligning av gruppene (de som mottok dobbelttiltak (gruppe 1) og gruppen som bare fikk engelskspråklig lesekurs (gruppe 2)) viste resultatene at i første klasse var forskjellene i elevenes gjennomsnittlige leseflyt på 4 korrekt leste ord per minutt (Words Correct Per Minute (WCPM)). Men disse forskjellene var ikke statistisk signifikant ( $\beta_{11} = 4,17$ ,  $t(208) = 1,76$ ,  $p = 0,079$ ). I andre og tredje klasse hadde gruppen som mottok dobbelttiltaket høyere skåre enn den andre gruppen som bare mottok lesekurs i engelsk. Forskjellen mellom gruppene var statistisk signifikant ( $p < 0,05$ ),  $\beta_{31} = 2,99$ ,  $t(208) = 1,98$ ,  $p = 0,049$  for andre klasse og  $\beta_{51} = 3,52$ ,  $t(208) = 2,54$ ,  $p = 0,012$  for tredje klasse).

På leseforståelse ble gruppenes effekt sammenlignet i lesing på engelsk. Siden elevene ble testet kun én gang per år (ved slutten av hvert trinn), og forskjellige tiltak ble anvendt, ble analysene utført separat for hver klasse. Derfor har rapporten ikke oppgitt noe sammenhengende vektskurve for de tre skoleårene i leseforståelse. I stedet har Baker et al. (2012) fokusert på å undersøke samspillseffekter av muntlige språkferdigheter som moderator på leseforståelse. Nivået var målt basert på elevenes flyt ved høytlesningsskårene av The Oral Reading Fluency (ORF) deltestene og manualens instruksjons anbefalinger (Good & Kaminski, 2002).

I første klasse skåret gruppe 1 ( $M_{Adj} = 492,61$ ) gjennomsnittlig høyere enn gruppe 2 ( $M_{Adj} = 487,91$ ). Men forskjellen var imidlertid ikke statistisk signifikant ( $b_1 = 4,70$ ,  $t(204) = 0,86$ ,  $p = 0,389$ ,  $d = 0,12$ ). I andre klasse viser gjennomsnittlig tall at gruppe 1 skårer bedre ( $M_{Adj} = 558,91$ ) enn gruppe 2 ( $M_{Adj} = 540,89$ ). Denne forskjellen var statistisk signifikant ( $b_1 = 18,02$ ,  $t(204) = 3,02$ ,  $p = 0,003$ ) og effektstørrelsen var moderat ( $d = 0,51$ ). I tredje klasse ble resultatet fra Oregon Assessment of Knowledge and Skills (OAKS) brukt som målestokk på leseforståelse. De gjennomsnittlige resultatene var 199,18 for gruppe 1 og 198,51 for gruppe 2. Men disse forskjellene var ikke statistisk signifikant ( $b_1 = 0,67$ ,  $t(204) = 0,40$ ,  $p = 0,692$ ,  $d = 0,08$ ).

På alle tre klassetrinn viser den gruppen i dobbelttiltaket seg å gjøre det bedre enn elevene i den andre gruppen som bare mottok engelskspråklig tiltak. Særlig utslagsgivende var det for elever på gruppe 2 som stod i risikozonen på generell leseforståelse, men denne forskjellen var bare statistisk signifikant i andre klasse. Resultatene viste at lav-risiko elever i dobbelttiltaket så ut til å prestere like godt som elevene på gruppe 2. Nivådifferensiering innad

i gruppene viser at gapet mellom gruppene er mindre når resultatene av lav- og middels risiko elever blir sammenlignet.

#### **4.1.28 Konklusjon**

Denne studien sammenlignet to intervensjoner på tospråklige spansktalende elever som stod i fare for å utvikle lærevansker basert på elevenes svake skoleresultater. Elevene som mottok tiltak både i morsmålet og på engelsk fikk større utbytte og dermed skåret bedre i tredje klasse, sammenlignet med den andre gruppen som kun mottok engelskspråklig lesekurs.

Studiens funn indikerer at det å lære å lese på to språk (engelsk og spansk) i et sammensatt tospråklig program også kan hjelpe tospråklige elever til å erverve leseferdigheter i engelsk, i tillegg til å støtte utviklingen av sine spanske leseferdigheter. Særlig viktig er det at morsmålsundervisningen har høy kvalitet.

#### **4.1.29 Studiens begrensninger**

I følgende studie er det noen påfølgende svakheter. For det første er måling av leseforståelse i så tidlig opplæring (første til tredje klasse) vanskelig. I følge teorien handler den tidlige leseopplæringen om å lære å lese (se kap2). Hensikten med å måle leseforståelse i denne fasen kan derfor virke misvisende. I denne studien har ikke forskergruppen klart å måle langtidseffekter av tiltakene dels fordi de samme testene ikke anvendt på vers av de tre årene, og fordi gruppene mottok ulike tiltak.

For det tredje kan det store frafallet av elever ha noe innvirkning på resultatene. Det totale frafallet viser at 15,7% elever i første klasse (15,9% på dobbelttiltaket og 15,6% for enkelttiltaket). I andre klasse er andelen av frafall på 23,8% (henholdsvis 24,4% og 23,4%), og 34,8% i tredje klasse (henholdsvis 37,8% og 32,8%).

#### **4.1.30 Effekten av en språkmodell**

Carlo et al. (2004) har forsket på effekten av en språkmodell på Anglo- og Latino elever i femte klasse. Modellen er utarbeidet for å øke elevenes ordforråd. Intervensjonen "Vocabulary Improvement Program for English Language Learners and Their Classmates" ("VIP") er en språkmodell som er utarbeidet for tospråklige- og enspråklige elever på fjerde til sjetten trinn.

Studien har utprøvd modellen på 142 enspråklige og tospråklige elever i femte klasse. Utvalget kom fra 16 forskjellige klasserom i California, Virginia, og Massachusetts. I utgangspunktet inkluderte studien 17 randomiserte klasser, før en av klassene trakk seg ut. Utvalget var fordelt på en intervensjonsgruppe (n = 10) og kontrollgruppen (n = 7). De gjenværende 16 klasene bestod av 94 elever på intervensjonsgruppa og 48 elever på kontrollgruppa. Elevene på intervensjonsgruppen mottok språkmodellen, mens kontrollgruppen mottok ordinær undervisning.

Den 15-ukers program omfatter 30-45 minutters kursing for hele klassen og små gruppeaktiviteter. Målet med tiltaket er å øke elevenes vokabular som inngår i en ukentlig lese oppdrag. Vokabular/ akademisk språk var forbundet med strategier for bearbeiding av informasjon fra ulike kontekster, morfologiske ferdigheter, kunnskap om flere betydninger, og kognater å antyde ordenes mening. Med kognater menes likheter mellom førstespråket og andrespråket (Lervåg & Melby-Lervåg 2009). Prinsippet for intervensjon var at nye ord skulle læres gjennom tekster som var meningsfylt for elevene. I tillegg skulle elevene også lese de samme tekstene på morsmålet. Dette ville bidra til å øke forståelse for at ulike ord og begreper kan oppstå i varierende sammenhenger. Videre innebar modellen systematisk læring om stavelser, uttale (fonemer), morfologi og syntaks, samt dybdeforståelse.

Undervisning av VIP- kurset foregikk på følgende måte; på mandager fikk elevene teksten på morsmålet for- og forhåndsviset, før den ble utgitt i engelsk påfølgende dagen. På tirsdager underviste læreren hele grupper, der teksten ble gjennomgått og målene ble definert. Onsdager ble elevene delt inn i heterogene språkgrupper for å fullføre to cloze4 aktiviteter. På torsdager ble elevene igjen delt inn i små grupper for å finne assosiasjoner og koblinger til ordene, synonym / antonym, og semantiske funksjon analyser. Siste dagen i uken ledet læreren aktiviteter som dekket en rekke emner, inkludert analyse av ordrotten- og kunnskap om flere betydninger.

#### **4.1.31 Tester og prosedyre**

Studien vurderte elevenes effekt av tiltaket to ganger årlig (høst og vår). Leseprestasjoner ble målt ved hjelp av forskernes egenutviklet test. Engelsk språkutvikling ble undersøkt ved hjelp av oppgaver som målte elevenes kunnskaper innen ordenes flersidige betydning (Knowledge of multiple meanings of words (polysemy production)). Oppgavene gikk ut på å generere så mange setninger som mulig for å formidle de ulike betydninger av ord og begreper. Morfologi

ble målt ved oppgaver som gikk ut på å sette begreper inn i varierte setninger med riktig bøyning.

Word Mastery var også forskernes egenutviklet test som målte elevenes definisjonsevne. Elevene ble presentert med 36 mål-ord med fire korte definisjoner, der elevene skulle velge det korrekte svaret ut fra de fire gitte definisjonene. Alle 36 ordene ble lært i løpet av intervensjonen.

Word Association var oppgaver som skulle måle dybdekunnskaper av ord og begreper. Oppgaven er administrert som et tankekart med et ord i sentrum og seks andre ord rundt periferien av sidene. Deretter går oppgave ut på å trekke en linje fra mål-ord til de tre mest beslektede ordene. Halvparten av mål-ordene ble lært i løpet av intervensjonen. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R) standardisert test ble også benyttet.

#### **4.1.32 Funn og resultater**

Funn viser at femteklassinger i intervensjonsgruppen hadde større vekst enn kontrollgruppen på ordforråd, dybdevokabular og økt forståelse for at ord og begreper kan ha flere betydninger ut fra hvilke kontekst de brukes i. Også på leseforståelse viser funnene at modellen har hatt positive effekter. Men tiltaket har hatt like store effekter på begge gruppene. Selv om de tospråklige elevene hadde i utgangspunktet lavere resultater på pretesten.

Resultatene på orddefinisjonstesten (Knowledge of multiple meanings of words (polysemy production)) viste en effektstørrelse på 0.59. På morfologisk bevissthet som viste seg å ha størst effekt på de tospråklige elevene (gjennomsnittlig skåre på VIP-gruppa: 16.36 (SD: 29.05) kontrollgruppa hadde gjennomsnittlig skåre på 10.93 (SD: 30.20), viste resultatene en effektstørrelse på 0.18. Ingen av testene viser noe signifikante forskjeller mellom gruppene.

#### **4.1.33 Studiens begrensinger**

Funnene ble rapportert i tre domener: leseprestasjoner, matematikkprestasjon, og engelsk språkutvikling. På leseprestasjoner presenterte ikke studien (Carlo et al. 2004) de faktiske effektene for engelskspråklige elever i artikkelen. Studien har dermed bare utgitt en graf som ikke er presist i forbindelse med elevenes resultater. Likevel rapporteres det for at intervensjonen hadde potensielt positive effekter i leseprestasjoner, men ingen merkbare effekter på andrespråkets utvikling.



#### **4.1.34 Oppsummering av utvalgte studier**

Summeringen av utvalgte forskning viser at ordforrådet er avgjørende for god leseforståelse og læringsutbyttet i skolen. I den tidlige leseopplæringen, som dreier seg i stor grad om ordavkodning viser samlet resultater at minoritetsspråklige elever ikke er særlig svakere enn enspråklige elever. Men i den senere opplæringen, der skoleprestasjonene i mange teoretiske fag er avhengig av at elevene er i stand til å forstå innholdet i tekst, øker gapet mellom elevgruppene.

Funn viser at minoritetsspråklige elever er tilnærmet like gode tekniske lesere som enspråklige barn, men at de minoritetsspråklige barna ikke overraskende har langt svakere ordforråd og begrepsforståelse enn enspråklige elevene (jfr. Lervåg & Melby- Lervåg 2009). Studiene som har undersøkt sammenhengen mellom begrepsforståelse på morsmålet og leseforståelse på andrespråket har vist svært liten til ingen sammenheng. Noe som innebærer at det er begrepsforståelsen på andrespråket som er avgjørende for innholdsforståelsen.

Det kan virke enkelt og selvforklarende å forstå dersom en leser, ikke kan et språk godt nok, vil en heller ikke kunne få noe mening ut av en tekst (jfr. Bråten 2007). De overnevnte studiene viste klare forskjeller mellom minoritetsspråklige elevers leseprestasjoner sammenlignet med enspråklige elever. Når språkkompetansen spiller en slik vesentlig rolle for leseforståelse kan det se ut til at dybdeforståelser (ikke bare antallet ord/begreper eleven kan) er det mest avgjørende for ordgjenkjenning og ordforrådet (jfr. Proctor at. el 2011).

## 5 Funn og diskusjon

I dette kapitlet diskuteres utvalgets funn og resultater opp mot presentert teori og problemstilling. Diskusjonen dreier seg om følgende spørsmål:

Spørsmål til teorien:	Spørsmål til empirien:	Spørsmål til innledningen:
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva er leseforståelse og hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?</li><li>2. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Hvilken betydning har ordforråd for leseforståelse?</li><li>4. Er det forskjeller mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers leseprestasjoner?</li><li>5. I hvilken grad kommer de utvalgte studiene til de samme funn og resultater?</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva er riktig fremstilling av minoritetsspråklige elever i Norge?</li><li>2. Generaliserbarheten av studiene med tanke på språkforskjeller.</li></ol>

Tabell gir en oversikt over hvilke spørsmål som er stilt til; teorien, empirien og innledningen.

Overnevnte spørsmål blir drøftet med en kort, men samlet oppsummering av teoriens- og forskningens syn på leseforståelse.

### 5.1.2 Sammenfatting av teori og empiri; helhetssyn på leseforståelse

Den mest anerkjente teorien på lesing er i følge «the simple view of reading» et produkt av ordavkodning og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). Ehris interaksjonsmodell viser fonologisk bevissthet, bokstav-lyd kunnskap, alfabetisk- og ortografisk strategi som inngående komponenter i ordavkodningsprosessen.

Innen forskning er avkodning ofte operasjonalisert med standardiserte tester, der elevene blir bedt om å lese en rekke ord og/ eller nonord. Språkforståelsen på den andre siden er mer avansert og innebærer langt flere elementer. I teoridelen har språkkompetanse blitt definert som ordforråd, grammatikk- og ulike former for språklig bevissthet (Bråten 2007, Snow 2002). Således har mye forskning operasjonalisert språkforståelse med tester som måler breddevokabular, dybdevokabular (orddefinisjon) og lytteforståelse (jmf. teori kapittel 2). Særlig longitudinelle studier (Snow, 2005) som har undersøkt effekten av språkstimulering i førskolealderen, har funnet ut at det har betydelig stor effekt på senere leseforståelse blant

elever. Det er påvist at fonologisk bevissthet og andre fonologiske ferdigheter påvirker ordavkodingen (Melby- Lervåg & Lervåg, 2013, Melby- Lervåg & Lervåg, 2009, Rydland et al. 2012, Lervåg & Aukrust 2009, Baker et al. 2012 ). I tillegg til prosesseringshastighet har morfologisk bevissthet og kunnskap blitt gjenkjent som påvirkningsfaktorer både på ordavkodingen og leseforståelsen (Wolf, Bowers & Biddle, 2000, Carlisle & Fleming, 2003; Lyster, 2002). Videre har blant annet The National Reading Panel (2000) slått fast at leserens ordforråd, særlig det såkalte akademiske ordforråd, påvirker både ordavkoding og tekstforståelse. Det er nesten selvforklarende at hvis en ikke klarer å forstå ord og begreper i en tekst, vil en heller ikke kunne få noe mening av det (Bråten, 2007).

På bakgrunn av «the simple view of reading» er leseforståelse definert som et produkt av ordavkoding og språkforståelse. Presentert teori har beskrevet språkforståelse som den semantiske delen av språket (kap.2). Språkforståelse er ansett som antallet ord (breddevokabular)- og begreper en kan, og kan knytte mening til (dybdevokabular). For eksempel har Snow et al. (2005) målt barnas dekontekstualiserte språk via tester som ber elevene om å definere vanlige ord (orddefinisjon, gjenfortelling), observasjoner (muntlig kommunikasjon mellom mor- barn) og senere skåre på leseforståelsestester.

### **5.1.3 Er det dokumenterte forskjeller i leseforståelse mellom L2 og L1 lesere?**

Både teorien og empirien bekrefter at det er store forskjeller på minoritetsspråklige og enspråklige elevers leseprestasjoner. Metaanalyser er ansett som solid grunnlag til å få frem tendenser i ulike studier som har undersøkt problemstillingen. Lervåg og Melby- Lervåg har i Norge gjennomført flere slike studier (2009, 2013). I en av disse metaanalysene som har sammenlignet leseforståelse på bakgrunn av språkforståelse, avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet blant første -og andrespråklige elever, har funnene vist tendenser til gjennomgående svakere resultater for tospråklige elever. Sammenligningen av elevgrupper viser konkret at andrespråklige elever har moderat svakhet i leseforståelse enn førstespråklige elever. På språkforståelse har igjen andrespråklige elever stort underskudd.

Ulike begrepsmodeller, intensive lesekurs- og andre språklige intervensjoner er blitt undersøkt i effektstudier. Carlo og kollegaene (2004) delte utvalget inn i to grupper, der den

ene gruppen mottok en slik intervensjon over en periode, mens den andre gruppen (kontrollgruppen) fulgte sin ordinære undervisning og deltok i en annen tiltaksform. Funnene viser at femteklassinger i intervensjonsgruppen hadde større vekst sammenlignet med kontrollgruppen på ordforråd og dybdevokabular. Elevene i intervensjonsgruppen viste å ha større økning i ordforståelse, og betydning av begreper ut fra hvilken kontekst de brukes i. På leseforståelse viser funnene at språkmodellen har hatt positive effekter. Slike funn bekrefter hvor stort utbytte svake elever kan ha av språklige intervensjoner. De tospråklige elevene var i utgangspunktet svakere på pretesten, men resultatet av intervensjonen (post-testen) viser seg å jevne ut denne forskjellen mellom elevgruppene. Andre studier (Baker et al. 2012) som har gitt intervensjoner både på morsmålet og i andrespråket viser resultatene til å være mer effektive sammenlignet med kontrollgruppe som kun fikk intervensjon på andrespråket. Måling av overføringsverdier mellom første- og andrespråket viser at gruppen som fikk tiltak på begge språk (morsmålet og andrespråket) gjorde det bedre på leseforståelsestesten i etterkant av intervensjonen.

#### **5.1.4 Ordavkoding, bakgrunnskunnskaper og vokabular**

Som en del av drøftingen skal jeg først se på hvilken måte variasjoner hos andrespråklige elevers (L2) leseforståelse kan forklares gjennom variasjoner i ordavkoding, bakgrunnskunnskap og vokabular.

Flere studier har slått fast at fonologisk bevissthet og andre fonologiske ferdigheter påvirker ordavkodingen (Goswami & Bryant, 1990, Lundberg, Frost og Petersen, 1988). I sin artikkel understreker Melby Lervåg (2011) at fonologisk bevissthet ikke entydig kan ses uavhengig av bokstavkunnskap. Hun mener videre at begge er avgjørende for senere avkodingsferdigheter. Mine funn fra gjennomgangen av innhentede studier, viser variasjon av tospråklige elevers ordavkoding. I en av metaanalysene rapporterer Lervåg & Melby- Lervåg (2009) små forskjeller mellom elevgruppene i favør av tospråklige elever. Mens i en annen metaanalyse fant de samme forskerne (2013) liten- til ingen forskjeller mellom enspråklige og tospråklige elever. Rydland et al. (2012) fant heller ingen vesentlige sammenheng mellom elevenes førstespråk og ordavkoding på andrespråket. Disse funnene er konsistente med Lervåg og Aukrust (2009) og Prector et al. Deres funn tilsier at ordavkoding kun predikerte leseforståelse i den begynnende leseopplæringen. Disse funnene viser uenighet om variasjoner i L2 leseforståelse kan forklares gjennom variasjoner i ordavkoding eller ikke.

Effektstudier (Baker et al. 2012) som har undersøkt effekten av tiltak rettet mot fonologisk bevissthet og ordavkoding viser at elever som fikk intervensjon både på morsmålet og i engelsk utviklet bedre leseflyt, sammenlignet med kontrollgruppe som kun mottok tiltak i engelsk. Flertallet av studiene dokumenterer at det ikke er særlige forskjeller mellom L1 og L2 elevers avkodingsferdigheter, dermed kan ikke ordavkoding forklare variasjoner i L2 leseforståelse over tid. Men det er stor enighet innen forskning om at ordavkodingen er avgjørende i den begynnende leseopplæring. Forskning på høyere klassetrinn viser også at ordavkodingen direkte rammer leseforståelse. Dette dokumenteres av Rydland et al. (2012) som undersøkte sammenhengen mellom ordavkoding, ordforråd og bakgrunnskunnskaper om et spesifikt tema hos to grupper minoritetsspråklige elever på 5.trinn (Urdu og Tyrkisk-talende elever). Interessant nok fant de ut at ordavkoding utgjorde like sterkt bidrag til både Woodcock Passage Forståelse og Global Oppvarming Test. Avkodingsferdigheter syntes å være like viktig for leseforståelse, uavhengig om elevene lese korte tekster, eller flere lange tekster. Dette kan trolig forklares med at når avkodingsferdigheter, som et av de mest grunnleggende bidrag til leseforståelse, ikke er automatisert vil det direkte ramme leseflyten og innholdsforståelsen i teksten. Slike funn fører til urovekkende lav tekstforståelse selv i femte klasse, der lesekravene er høye.

Så langt har jeg vist til ulike dokumenteringer om at det er forskjeller mellom enspråklige og tospråklige elevers leseforståelse. Jeg har også vist til ulik forskning for å se om variasjonen mellom elevgruppene kan forklares med ordavkoding. Siden mange av studiene viser at det ikke er noen forskjeller mellom L1 og L2 lesere, kunne ordavkodingen ikke forklare variasjonen. Men funn (Rydland et al. 2012) bekrefter at ordavkodingen har en direkte effekt på leseforståelsen i den senere leseopplæring.

Videre skal jeg drøfte mine funn, for å se om elevenes bakgrunnskunnskaper kan forklare variasjonen. Rydland og hennes kollegaer studerte minoritetsspråklige 5.klassingers leseforståelse på bakgrunn av et tema elevene ikke hadde blitt undervist i (stod ikke på trinnets pensum). Ved hjelp av egen konstruert test kunne forskerne kartlegge elevenes bakgrunnskunnskap om global oppvarming og leseforståelse. Resultatene av Global oppvarmingstesten ble sammenlignet med enspråklige medelever. På bakgrunn av test innen et ukjent tema fant forskerne sterke sammenhenger mellom L2 elevers bakgrunnskunnskaper og leseforståelse. Minoritetsspråklige elevers resultater var relativt lavere enn enspråklige medelever. Dette skyldes trolig at elever som ikke har tilstrekkelig kunnskaper innen et

bestemt tema, må uthente informasjon av teksten for å skåre høyt på tester. Siden utvalget av mine studier kun inneholder en enkel studie som har undersøkt leseforståelse på bakgrunn av bakgrunnskunnskaper, kan jeg ikke trekke generelle konklusjoner. Men i dette tilfellet (på bakgrunn av en enkelt studie; Rydland et al. 2012) kan jeg med stor varsomhet fortelle at bakgrunnskunnskaper bidrar til variasjon mellom elevgruppene. Derfor hadde det vært interessant å se på forskning som har studert tospråklige elevers bakgrunnskunnskaper som kompensator for tekstforståelse.

Det siste jeg skal drøfte i dette avsnittet, er å se om vokabular kan forklare gapet mellom minoritetsspråklige og enspråklige elever. Longitudinell studie (Snow et al. 2005) som har undersøkt effekten av tidlig språkstimulering indikerer at det er klar sammenheng mellom barnas ordforråd i barnehagen og senere leseforståelse i fjerde- og syvende trinn. Studien viser sterkere sammenheng på barnas reseptive ordforråd i barnehagen og skåre på samme test i fjerde, og enda sterke i syvende klasse. Ikke minst viser analysene at språkstimulering hjemme og i barnehage har stor betydning for elevenes leseferdigheter. Disse funnene viser stor variasjon mellom de svake og de sterke barna. Resultatene viser at de barna som skåret lavt på tester i barnehagen, også skåret lavt på tester gjennom hele barneskolen. En slik sammenligning av elever forteller at språkstimulering (spesielt dekontekstualisert språk) hjemme og på skolen/ barnehagen har spesiell betydning for de barna som kommer fra lav sosioøkonomiske familier. Kartlegging av hjemmeforhold viser at de barna som har foreldre med dårlig økonomi, er også de familiene som har lite språkstimulering. Det fører igjen til at disse elevene skårer lavere enn andre barn som blir språklig stimulert hjemme. Disse forskjellene forteller at barn som blir lite stimulert hjemme har større utbytte av barnehagetilbud enn barn som har foreldre med høyere utdanning. Dekontekstualisert språk er i følge teorien (jfr. Kap 2) forbundet med akademisk språk. Derfor har denne studien ikke bare studert språklige yringer blant utvalget, men kartlagt og sammenlagt resultater på bakgrunn av akademisk språkbruk hjemme, -og elevenes evne til å uttrykke seg muntlig og skriftlig. En slik studie bidrar til å forklare utviklingen og påvirkningsfaktorer som kan forårsake variasjoner i elevenes resultater. Samtidig vet vi at mange studier rapporterer stor variasjon i barns ordforrådsutvikling allerede fra tidlig barnealder. I midlertid viser variasjonen seg mest i forhold til studier som undersøker barn fra ulike sosiale miljøer (Snow et al. 2005). Dessverre finnes det noen få av denne type studie som har undersøkt leseforståelse hos minoritetsspråklige elever, og fulgt dem over tid. Men flere studier har undersøkt barns overgang fra barnehage over til skole. Ved universitetet i Oslo undersøkte

Lervåg og Aukrust (2010) en slik overgang på en gruppe elever. Forskerne målte elevenes morsmål og andrespråket (Urdu som L1 og norsk som L2) fra midten av 2. klasse til slutten av 3. klasse. Deres funn predikerer kun språkforståelsen som kunne forklare økningen i leseforståelsesferdigheter på bakgrunn av mødrenes utdanningsnivå og verbale evner. De konkluderer med at avkodingsferdigheter ikke kunne forklare elevenes økning i leseforståelse. I tillegg understreker de at språkforståelsen (vokabular) var en spesielt sterk predikator for andrespråklige elever sammenlignet med enspråklige elever. Dette tilsier at begrensede språkkompetanse blant andrespråklige elever kan forklare noe av årsaken til gapet mellom de to elevgruppene i leseforståelse. I midlertid var elevgruppens leseforståelse forskjellig fra begynnelsen av studien, og gapet mellom de to gruppene økte. Det bekreftes av testenes resultater under studieperioden (Woodcock Reading Mastery Tester-(Revidert) og Neale (Analyse av leseferdigheter)).

### **5.1.5 Diskusjon om Vokabularet betydning for leseforståelse**

Store forskingsområder, både nasjonalt og internasjonalt bemerker den klare sammenheng mellom elevenes ordforråd og leseforståelse (Lervåg & Melby- Lervåg, 2009, Baumann, 2009; Nagy & Townsend, 2012, Cunningham & Stanovich, 1997; Scarborough, 1998, 2001; Tabors, Snow & Dickinson, 2001; Biemiller, 2003, 2004, 2005; Muter, et al., 2004; Biemiller & Boote, 2006; Ouellette, 2006; Hagtvet et al. 2011). Longitudinelle studier som har fulgt barn fra tidlig alder og gjennom skoleårene viser stabilitet i barnas språkutvikling. Flere av disse studiene har predikert at vokabularet i førskolealder forutsier senere leseforståelse. Dette er det mest robuste og best dokumenterte funnet når det gjelder sammenheng mellom talespråk i førskolealder og senere leseforståelse (Aukrust, 2005). At barn fra godt stimulerende miljøer ved treårsalderen har tre ganger større ordforråd enn barn som er mindre stimulerte blir også bekreftet i en norsk studie. Lyster, Horn og Rygvolf (2010) undersøkte 3-6 åringers forståelse, der treåringene forsto omtrent fire ganger flere ord enn de som kunne uttrykke mindre ordforråd selv. Også eldre barn ser ut til å gi samme utslag på ordforrådsutvikling. Ved universitetet i Oxford undersøkte Ricketts et al. (2007) vokabular og leseforståelse på 81 barn fra 8-10 år. De fant blant annet at vokabular og leseforståelse korrelerte høyt og at vokabularet i seg selv kunne forklare varians i leseforståelsen. Det ble også bekreftet at leseforståelsen også kunne forklare varians i vokabularet. Dette indikerer at

forholdet mellom vokabular og leseforståelse er i dynamisk interaksjon og har en gjensidig påvirkning på hverandre. Videre rapporteres det til kausale (årsakssammenheng) forhold vokabularstørrelsen på leseforståelse. En umiddelbar fortolkning av vokabularstørrelsen ville vært antatt som; jo, flere ord en kan, jo, bedre leseforståelse vil en ha. Men dette er ikke rene tilfellet, andre faktorer spiller også inn i samspillet mellom leseforståelse og vokabular. Hvor mye man leser er avgjørende for innflytelsen på det gjensidige samspillet mellom vokabular og leseforståelse. Dette begrunnes med at det er store forskjeller i antall ord man erfarer basert på hvor mye man leser. Det vil med andre ord si at leseforståelsen blir understøttet av elevens bakgrunnskunnskaper om temaet (Rydland et al. 2012). Bakgrunnskunnskaper anses som forståelse og erfaring av konkrete objekter, hendelser og situasjoner. Det vil si at hvis teksten handler om for eksempel global oppvarming, er det mest gunstig at det snakkes om alle faktorer som bidrar til global oppvarming. Det kan derfor virke fjernt for elevene å bli undervist eller lese i en tekst om tema, dersom elevene ikke får med seg at forsøpling er en av faktorene, og kildeforter er et forebyggende tiltak. Uansett land, kultur eller språk vil elevene likevel ha en eller annen erfaring med hva søppel er. Dersom undervisningen eller temaet som blir formidlet ikke kan relateres til elevenes bakgrunnskunnskaper vil det spille en avgjørende rolle for læring og forståelse. Særlig utslagsgivende vil det være på de elevene som har svake språklige ferdigheter og dårlig ordforråd. Garcia (2000) mener at andrespråklesere som gruppe har mindre vokabular og større problemer med å forstå tekster som forutsetter bakgrunnskunnskap. Andre studier rapporterte at spansktalende elever leste like godt som enspråklige elvers i temaer de hadde kulturelle bakgrunnskunnskaper om (García 1991). Droop & Verhoeven (1998) fant også en tilsvarende effekt der de undersøkte om lesetekstene hadde et kulturelt kjent innhold eller ikke, resultatet ga utslag på elevenes leseforståelse.

Samlet studiegjennomgang av enspråklige (L1) og andrespråklige elever (L2) viser et mønster på leseferdigheter hos elevgruppene. Disse bekrefter at både fonologisk bevissthet, ordavkodning og språkforståelse er avgjørende for leseforståelse på høyere klassetrinn. Men at språkforståelse og ordforrådet står i særstilling til å påvirke andrespråklige elevers leseforståelse. I midlertid viser longitudinelle og kortere- longitudinelle studier (Snow et al., Lervåg & Aukrust 2009, Baker et al. 2012) at størrelsesforskjeller mellom en- og tospråklige elever, og hvordan disse forskjellene endrer seg over tid, er resultater fra nåværende studier konsistent. Det tilsier at studienes funn og resultater kommer til omtrent samme konklusjon på tospråklige elevers språk- og leseforståelsesutvikling. Tidligere vurderinger og meta-analyser



(Melby- Lervåg, 2009, 2013) konkluderer med generelle tendenser, at minoritetsspråklige elever gjør det gjennomgående svakt på leseforståelse sammenlignet med enspråklige elever. Snow (2005) mener at det er to faktorer som påvirker leseforståelse blant andrespråklige elever. Generelt faller disse inn i to kategorier: kontekstuelle (for eksempel elevenes sosioøkonomiske bakgrunn og ulike typer tester som måler elevenes leseforståelse), eller personlig kunnskap (for eksempel elevenes ordforståelse og bakgrunnskunnskaper innen tema).

Lyster (2009) mener at studienes funn har ført til bedre forståelse for at vokabularet spiller en viktig rolle i barns leseutvikling og at denne ferdigheten bør spille en langt større rolle i leseopplæringen enn den har gjort til nå. Funnene er konsistente i den grad at L2 elever er svakere i lesing og leseforståelse enn L1. Men vi trenger mer kunnskap om selve språkutvikling og kunnskap om den kontekst L2 lesing utvikles innenfor (for mer diskusjon se; avsnitt 5.1.6).

### **5.1.6 Diskusjon**

Grunnlaget for diskusjonen i dette avsnittet baserer seg på tre forhold. Som jeg innledningsvis var inne på, skal jeg her benytte meg av stortingsmeldinger og evalueringer fra statlige prosjekter for å diskutere dagens utdanningspolitiske debatt om minoritetsspråklige elever. Ved å se på dokumentenes mandat vil jeg presentere sentrale deler av debattens innhold, samt ytterligere fremheve oppgavetemaets aktualitet. Videre skal jeg få frem Anders Bakkens (2010) tre perspektiv på minoritetsspråklige elever i den utdanningspolitiske debatten. Til slutt skal jeg drøfte generaliserbarheten av inkluderte studier, knyttet til problemstillingen.

Stortingsmelding *16 ... og ingen stod igjen* (KD 2006) har undersøkt ulike virkemidler som skal styrke minoritetslevers plass i utdanningssystemet. Noen av tiltakene som presenteres for denne elevgruppen er tidlig språkstimulering, tilpasset opplæring og kartleggingsverktøy.

I meldingen blir minoritetsspråklige elever fremhevet som en gruppe som presterer særlig dårlig på ulike internasjonale – og nasjonale tester (KD 2006:46). Det understrekes videre at forskjellene i læringsutbytte og deltakelse har sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, inntekt- og om en har majoritetsbakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Minoritetsspråklige elever har gjennomsnittlig lavere utdannende foreldre enn majoritetslevene. Dette fører igjen til at minoritetsspråklige elever kommer oftere fra familier med lavt utdanningsnivå, lav inntekt og

få fagressurser. Mangel på faglig ressurs hjemme påpekes i flere meldinger, som en av årsaken til minoritetsspråklige elevers lave utbytte og dårlige prestasjoner, sammenlignet med enspråklige- majoritetselever. Et statlig tiltak var innføring av leksehjelp «St.meld. nr. 31 (2007–2008) for å jevne ut sosiale forskjeller og styrke elevenes læringsutbytte. En av målsettingene i stortingsmeldingen var å gi faglig oppfølgingen i form av leksehjelp, som elevene ikke har hjemmefra. Leksehjelpen skal foregå etter den ordinære skoletiden, og gjelder for 1.-4. trinn. Inntil regjeringens politiske plattform, (Sundvoldenerklæringen) kom med forslag til lovendring i 2013-2014. Forslaget ville gå inn for å gi kommunene frihet til og selv avgjøre hvilket klassetrinn leksehjelpen skal gjelde, på hele grunnskolen, men lovforslaget inneholder ikke noe økning i timeantallet på leksehjelp (gjeldende er 8 uketimer). Seeberg og Hassan har i NOVA og NIFU evaluert tilbudet om leksehjelp, som ble innført fra høsten 2010. Evalueringen (2012) ved navnet "*Litt vanskelig at alle skal med!*" har undersøkt to sider av tilbudet. Det første målet var å finne ut hvordan leksehjelpen var utformet på de forskjellige skolene i landet, det andre dreide seg om kvaliteten av tilbudet. Sistnevnte kommer jeg til å trekke inn her; fungerer tilbudet etter hensikt? Basert på helhetsvurdering rapporteres det om et spenningsforhold mellom de flersidige målsettingene.

Leksehjelpordningen har som målsetting å:

1. gi elevene støtte til læringsarbeidet,
2. gi elevene mestringsfølelse,
3. gi elevene gode rammer for selvstendig arbeid, og-
4. medvirke til utjevning av sosiale forskjeller i opplæringen.

Første, andre og tredje delmål er rettet mot enkeltindividet og elevenes utbytte av leksehjelpen, mens det fjerde punktet avspeiler «de gode hensiktens politikk» (Vike, 2004). Det er dermed ikke ment at målene skal stå eller virke uavhengig av hverandre. I evalueringen påpekes den samfunnsmessige, langsiktige og politisk målsetting med ordningen som forutsetning for det dynamiske forholdet mellom delmålene. Men i praksis evalueres disse som et spenningsforhold, som kan oppleves som en konflikt mellom de tre individuelle målsettingene på den ene siden og målsettingen om sosial utjevning på den andre siden. For å spore tilbake på hovedspørsmålet her, rapporteres det i den første rapporten (2010) om at leksehjelpen har hatt noen gode effekter. Eksempelvis nevnes det at effekten har påvirket hverdagens tidsklemme. Det har virket som en hjelpende hånd for foreldre (særlig mødre) at

lekser har vært unnagjort før barna har gått hjem. Ved gjennomgang av lekser, har også mer lekser blitt gjort og kvaliteten har vært bedre. Ikke minst har ros og komplimenter ført til mestringsfølelse hos mange. Funn fra rapport 2 tilsier at minoritetsspråklige barn benytter seg av ordningen mer enn enspråklige- majoritetsbarn. Fra et helhetsperspektiv viser resultatene at leksehjelp ikke har bidratt til store endringer. Skoler som innførte leksehjelp i 2010, har tatt igjen noe av forspranget i løpet av de første to årene ordningen har eksistert (Backe-Hansen 2013).

I et NOVA prosjekt (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, 2012) har Anders Bakken evaluert første året av Kunnskapsløftet. Målet med prosjektet var å vurdere om reformen har bidratt til å redusere sosiale forskjeller i læringsutbytte på ungdomstrinnet basert på foreldrenes utdanningsnivå, elevers kjønn og minoritetsstatus. På bakgrunn av en rekke andre undersøkelser bekrefter Bakken at skolen ikke bidrar til å utjevne sosiale forskjeller, men heller er med på å reproducere disse. Analysen viser at prestasjonsforskjellene mellom elever som har foreldre med ulikt utdanningsnivå øker gjennom ungdomstrinnet. I midlertid viser resultatene at det er større prestasjonsforskjeller etter foreldres utdanning på slutten av ungdomstrinnet enn på slutten av barnetrinnet. Kjønnforskjellene antyder at jenter har større framgang enn gutter, men hvor store disse forskjellene er, er usikkert. Når det tas hensyn til at minoritets elever har lavere utdannede foreldre enn majoritets elever, viser rapporten relativt like store prestasjonsutvikling for enspråklige- og tospråklige elever. Helhetlig viser betydningen av kjønn, minoritetsstatus og foreldres utdanningsnivå variasjoner mellom de ulike skolene. Det beviser at kvaliteten på den opplæringen som gis til tospråklige barn ikke er like gode på tvers av alle skoler i landet. Dette understrekes også i en nyere OECD-rapport om opplæring for minoritetsspråklige elever (2009) som påpeker at lærernes kompetanse, og skolens prioriteringer er svært viktig for å øke elevenes utbytte av undervisningen.

I en OECD-rapport om opplæring for minoritetsspråklige (2009) påpekes flere tiltak som er blitt iverksatt i Norge for å håndtere noen av hovedutfordringene når det gjelder opplæring av minoritetsspråklige. De generelle tiltakene omfatter økning av kvaliteten i grunnopplæringen, tidlig innsats for å forbedre grunnleggende leseferdigheter, heving av skolelederes kompetanse og innføring av nye vurderingsverktøy og nytt læreplanverk. Målrettede tiltak inkluderer rådgivning, språklige støttetiltak, læreplanutvikling og diagnostiske prøver på forskjellige språk. Når forskning (og regjeringen som legger forskning til grunn) viser

soleklare sammenheng på hva som forårsaker tospråklige elevers svake utbytte og lavere skoleprestasjoner, bør det ikke være problematisk å forbedre forholdene. Men dersom elever med innvandrerbakgrunn skal oppnå reelle forbedringer i sitt læringsutbytte, er det kanskje nødvendig å se på implementeringen og virkningen av den valgte politikken, spesielt i forhold til forsinkelse i prosessene. Det burde spesielt prioriteres å forbedre læreres kompetanse og særlig skolelederens evne til å kvalitetssikre elevenes språklig undervisning.

Videre i rapporten (OECD-rapport; 2009) støttes forskning om at minoritetsspråklige elever sammenlignet med sine norske jevnaldrende, har relativt sett svakere læringsutbytte på alle utdanningsnivåer. Ved 3-årsalderen er deltakelsesprosenten i barnehager mye lavere for elever med innvandrerbakgrunn, selv om tallene er ganske like ved 5-årsalderen. Allerede i 2006 kom det frem i stortingsmelding 16 at hovedutfordringene består i å inkludere alle så tidlig som mulig i gode læringsprosesser. Derfor fullsatset staten på å rekruttere flere minoritetsspråklige barn i barnehagen så tidlig som mulig og gi dem tidlig språkstimulering, avdekking og oppfølging. Det virker paradoksalt at den norske staten årlig kommer med meldinger, strategiplaner og andre føringer som i teorien ser ut til å være løsningen på alle utfordringer for denne elevgruppen. Men jevnlig PISA- undersøkelser og nasjonale prøver viser urovekkende resultater hos tospråklige elever. Hvis disse strategiplanene og andre satsinger hadde fungert etter hensikt, ville de svake resultatene blitt redusert.

Hovedspørsmålet er da; hva er grunnen til at disse satsingene ikke virker? Dette er et viktig, men vanskelig spørsmål å svare på. For å lete etter svar må man se på spørsmålet i lys av teori og forskning. Leseferdighet er noe mer og noe annet enn et sett av delferdigheter som en kan lære en gang for alle. Lesing er en prosess som krever avkoding, språkforståelse, bakgrunnskunnskaper, motivasjon, metakognitive ferdigheter og kompetanse om ulike sjangere og bruk av ulike lesestrategier. Definisjonen på leseforståelse inkluderer disse delementene som er basert på solid internasjonal ekspertise (jmf. Kap 2). Det som kjennetegner en god leser er når disse elementene finner sted. Dersom leseren ikke er aktiv i sin lesing, har manglende kunnskap om sjangere, lite bakgrunnskunnskaper om tema og i tillegg ikke ser hensikt med lesing vil ikke leseforståelse oppnås. Derfor vil kontinuerlig satsing på disse delementene ved lesing ha en positiv effekt, særlig på minoritetsspråklige elever. Årsaken til at de ulike satsingene per i dag ikke har klart og jevne utprestationsforskjellene mellom enspråklige og tospråklige elever skyldes trolig ikke selve strategiene, men kvalitetssikringen og implementeringen. Det er først og fremst kvaliteten på den grunnleggende språkopplæringen og kontinuitet i ord- og begrepsinnlæringen som må

forbedres. Det hjelper ikke å igangsette begrepslæring, uten at begrepene brukes aktivt av elevene. Ord må læres i naturlige kontekster og det må bygge på kjente temaer. Tospråklige elever vil ikke være i stand til å tilegne seg ny og tilstrekkelig kunnskap i fagene, dersom språkkompetansen ikke er tilfredsstillende. Dermed vil dette fører til lav mestringsfølelse og motivasjonen for lesing blir svekket.

Til tross for lave skoleprestasjoner og lavt utdannede foreldre hos tospråklige elever viser stortingsmeldinger at mange har et høyt ambisjonsnivå. De er generelt mer positivt innstilt til skole og utdanning, og de bruker mer tid på skolearbeid og lekser enn majoritets elever (Stortingsmelding 16). Minoritets elever benytter seg i høyere grad av leksehjelp og dekket barnehagetilbud.

Også i stortingsdokumentet «*Språk bygger broer*» blir språklige barrierer som tidlig språkopplæring for senere skoleprestasjoner drøftet (fra barnehagen til og med høyere utdanning). I dokumentet beskrives opplæring av både majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen. I meldingen presiseres det at den språkopplæringspolitikken som kommer til uttrykk i dokumentet, er del av en helhetlig språkpolitikk og at den omfatter den totale språksituasjonen i landet (KD 2008:7). Sentralt står også fokus på tilrettelagt norskundervisning for minoritet språklige elever, men morsmålsundervisning og tospråklig opplæring kommer i andre rekke i den norske skolen. Meldingen slår fast at det er norsk som er opplærings språket i skolen, og at alle må lære seg norsk for å fungere som fullverdige samfunnsborgere. Likevel understreker meldingen at kunnskap på morsmålet er avgjørende for å få en god språkopplæring.

### **5.1.7 Perspektiver på minoritetsspråklige elevers utdanningsforløp**

Fra et sosiologisk perspektiv har Anders Bakken (2010) forklart minoritetsspråklige elevers utdanningsforløp med tre ulike syn i samfunnet. Det første er problemperspektivet, der selve problemet har hovedfokus. For eksempel i innvandringspolitikken der det argumenteres for at elevenes språk og kultur, ikke gjenspeiler utdanningssystemets. Det argumenteres også for at den norske skolen ikke er godt nok tilpasset heterogeniteten av elevsammensetningen. Det andre perspektivet kalles klasseperspektivet. Med klasseperspektivet menes at det er elevenes klassebakgrunn som er utslagsgivende når det gjelder skoleprestasjoner. Det tredje perspektivet som kalles optimistperspektivet dreier seg om elevens motivasjon. Det trekker frem de positive faktorene som også er målt i noe av forskningen, men som blir lite omtalt i

debatten. For eksempel at minoritetsfamilier og deres barn har sterkere driv mot utdanning, og at de i gjennomsnitt bruker mer tid på lekser enn minoritets elever.

Som følge av min egen bakgrunn som minoritetsspråklig, skal jeg først prøve å nyansere skoledebatten med et sitat fra Kristin Clemet (2003) (daværende utdannings- og forskningsminister). På forordet av strategiplanen med navnet «*Likeverdige utdanning i praksis!*», understreker hun at skolen dessverre ikke er likeverdig for alle.

*«Denne strategien gjelder én gruppe – minoritetsspråklige. Dét er ikke uproblematisk. Det kan etterlate inntrykk av at minoritetsspråklige er en homogen gruppe, at minoritetsspråklige skal behandles likt, og at alle minoritetsspråklige har svake skoleprestasjoner. Slik er det ikke. Strategien søker å tegne et mer nyansert bilde og å sette inn målrettede tiltak som kan bedre situasjonen for de minoritetsspråklige som ikke deltar, og for dem som ikke har det læringsutbyttet vi ønsker» (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s.3)*

Denne strategiplanen inneholder forklaringer på hvorfor Norge ikke har klart å ha en likeverdig utdanning for alle; hvorfor gapet mellom minoritetsspråklige elever og majoritetsspråklige elever er store. I tillegg inneholder planen tiltak for å redusere forskjellene. Jeg skal ikke trekke ut flere tråder i planen, men ønsker å understreke at politikerne selv er klar over egen måte å fremstille minoritetsspråklige elever på. Min fremstilling av minoritetsspråklige elever i skolen baserer seg først og fremst på to områder; begrepet «minoritetsspråklig» og min kritiske stilling til at forskning sammenligner minoritetsspråklige elever med majoritetsspråklige elever (som om disse er fullt likeverdige grupper).

Departementet og Statistisk sentralbyrå (SSB) definerer minoritetsspråklig til å omfatte alle elever med to utenlands fødte foreldre, som har et annet morsmål enn norsk, samisk, engelsk, dansk og svensk. PISA -undersøkelser (Programme for International Student Assessment) benytter den samme definisjonen på minoritetsspråklige elever. Når debatter henvises til sentrale PISA- undersøkelser, og på bakgrunn av dette fremstiller minoritets elever som svakt-presterende, er det viktig å få frem at denne «båsen av elever» inneholder mange elever med forskjellige språklige, sosioøkonomiske og sosiokulturelle bakgrunn. Det inneholder blant annet minoritets elever som har hatt kort utdanningsforløp i Norge, og har svak språkkompetanse på andrespråket. For at elever skal fritas fra undersøkelsene er det flere kriterier som må finne sted;

1. har ikke norsk som morsmål,

2. har begrensede norskkunnskaper og
3. har hatt mindre enn ett års undervisning i norsk

Når elever ikke har innfridd alle tre kriteriene, blir de inkludert i undersøkelsene. Nasjonale og internasjonale undersøkelser er ikke unike i forhold til bruken av minoritets-begreps definisjon. Også mye empirisk forskning fokuserer ensidig på sammenligning av enspråklige elever med tospråklige minoritetselever. Kritikken til forskning dreier seg om bedre sammenligningsgrunnlag av minoritetsspråklige og- majoritetsspråklige elever. Tydelig sammenligning av gruppene, bør inneholde sammenlignbare elevgrupper, i den grad at de har noen fellestrekk. Det vil si at minoritetsspråklige elever med ulike sosioøkonomiske og sosiokulturelle bakgrunn må sammenlignes med majoritetselever av samme bakgrunn. Bakken (2010) har sammenlignet disse gruppene, og har ikke funnet forskjeller mellom dem. Derfor blir medias og politikernes fremstilling ikke alltid klart nyansert. Selv om dagens kunnskapssamfunn i stor grad benytter seg av tiltak som er forskningsbasert, er det likevel viktig å stille seg kritisk til hvordan, hva og hvem som har utført undersøkelsene. Gjennomgangen av bred forskning innen samme område/ tema og kjennskap til de ulike tolknings alternativer av resultatene bør komme frem i nyanseringen. At det er store variasjoner innad i elevgruppene er det ingen tvil om, men det er ofte av etiske og praktiske grunner vanskelig å finne gode nok sammenlignbare grupper å forske på. Forskning handler også i stor grad om å finne trender som forskere er spesielt interessert i. Dermed forteller forskning ikke noe særlig om individuelle forskjeller ved barna. Individuelle læreforutsetninger og kvaliteten av den opplæringen elever mottar bør få større oppmerksomhet og oppfølging. Disse faktorene kan være de mest robuste årsaker til forskjeller mellom elevgruppene. De svakeste elevene, som dessverre ofte er definert som minoritetsspråklige elever bør få god kvalitetssikret språkopplæring før skolestart. I tillegg bør de første skoleårene være preget av kontinuitet og påfyll av ord- og begreps innlæring. Den tilpasset opplæring (som i praksis ofte er utfordrende og ikke fullt så tilpasset) bør stå i enhver skoleleders øverste prioriteringsliste og kvalitetssikre. Egne erfaringer som lærer ved en barneskole i Groruddalen i Oslo tilsier at disse elevene, som etter opplæringsloven § 2-8 har krav på særskilt norskopplæring får enten denne opplæringen av assistenter og andre ufaglærte lærere som er minoritetsspråklig og er svak i norsk, eller ingen opplæring i det hele tatt. Min hypotese er at denne skolen ikke er den eneste i landet som ikke klarer å gi en fullverdig særskilt norskopplæring til de språksvake elevene. Hvordan kan en slik opplæring bidra til å øke elevenes språkkompetanse? Det vil tvert i mot øke gapet mellom

majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. Når praksisen kan være fjernt fra teorien om hva som fungerer overfor elevene, er det ingen overraskelse at mange av disse elevene utvikler lese- og skrivevansker som faller inn under kategorien for spesialpedagogisk undervisning etter opplæringsloven § 5-1.

### **5.1.8 Generalisering av funnene**

Generalisering av funn, spesielt fra utenlandske studier er aldri uproblematisk.

Generaliseringen av de inkluderte internasjonale studiene til norske forhold er problematisk, siden disse er gjennomført på engelskspråklige barn. Språkforskjellene mellom engelsk og norsk dreier seg om at engelsk er atypisk ortografisk. Det beskriver at sammenhengen mellom lyd og bokstaver er lite transparent og regulær. Engelsk er derfor en motsetning til mange europeiske språk. Nettopp dette kan forklare variasjonen mellom studiene. Melby- Lervåg (2011) har funnet at longitudinelle studier av ordavkodning i mer regulære språk har påvist at barnas fonembevissthet før opplæringsstart kan predikere avkodingsferdigheter, men kun for en svært kort periode. Videre hevder hun at benevningshastighet i førskolealderen er en viktigere forutsetning for avkodning i lydrette språk enn hva som har vært funnet i tilsvarende studier av engelskspråklige barn. Andre studier (Aro & Wimmer, 2003 ref. i Melby-Lervåg 2011) har funnet at avkodingsferdigheter og fonologisk bevissthet utvikler seg raskere i transparente språk. Derfor mener Lervåg- Melby at språkforståelsen vil få større betydning for leseforståelse mye tidligere i transparente språk enn i engelsk. Hun bekrefter dette ved funn av norske studier (Lervåg & Aukrust, 2010), som viser at språkforståelse predikerte leseforståelse så tidlig som i andre klasse. Derfor kan prediksjonsmønsteret (å forutsi) resultater fra disse studiene variere mellom lydrette språk (for eksempel norsk) og engelsk.

### **5.1.9 Avsluttende kommentar**

For å fremme en god leseutvikling hos barn, er det viktig å vite hva som ligger til grunn for gode leseferdigheter. I den tidlige leseopplæringen har fonologisk bevissthet blitt viet mye oppmerksomhet som predikator på avkodingsferdigheter. Andre forkunnskaper har kommet mer i bakgrunnen. Ordforrådet anses som ett av de viktigste elementene ved leseforståelse. Gjennomgangen av utvalgte studier viser at minoritetsspråklige elevers manglende språkkunnskaper i den senere opplæringen ser ut til å være årsaken til gapet mellom



elevgruppene. Ved hjelp av systematisk litteraturgjennomgang har jeg forstøkt å nyansere klarere bilde av minoritetsspråklige elevers opplærings situasjon (med tanke på leseprestasjoner) og måten denne gruppen blir fremstilt i utdanningspolitikken. At studier viser store variasjoner mellom L1 og L2s resultater i høyere klassetrinn, bekreftes i de fleste gjennomgåtte studier. I takt med alder og klassetrinn øker språklig krav i bearbeiding og forståelse av informasjon i tekster (National Reading Panel 2000). Mange elever (både enspråklige- og minoritetsspråklige elever) som i utgangspunktet er tekniske gode lesere faller gjerne av i leseopplæringen jo, høyere klassetrinn de kommer i. De ulike årsakene er vurdert blant annet av Snow et al. (2005) i en longitudinell studie som har fulgt de samme barna over 13 år. Barnas sosiokulturelle- og sosioøkonomiske bakgrunn er rapportert som de viktigste forholdene, som bidrag til å forklare variasjonen mellom sterke og svake elever. Vi vet at fonologisk bevissthetsarbeid er en viktig del av leseopplæringen, både før skolestart og parallelt med opplæringen og særlig for barn som kan komme til å streve med leseinnlæringen. I tillegg er det solid dokumentasjon på at systematisk arbeid med å utvikle elevenes ordforråd fremmer leseferdighet. Vi vet også at barn som møter et såkalt transparent skriftspråk har lettere for å knekke skriftspråkets kode. Med all den kunnskapen og vitenskap om minoritetsspråklige elevers vansker og utfordringer, er det fortsatt behov for grundigere informasjon om den konteksten elevenes læring befinner seg i. Statlig kvalitetssikring av språkmodeller og annen satsing bør strammes for at elevene skal kunne dra nytte av utdanningstilbudet på lik linje med enspråklige elever. Vi vet at grunnleggende ferdigheter og språkkompetansen er det mest avgjørende for å lykkes i skolesetting og ellers i samfunnet. Derfor vil ikke tiltak og nye implementeringer føre til forbedringer hos minoritetsspråklige elever med svake språklige ferdigheter dersom kvaliteten på undervisningen ikke er godt nok. Min avsluttende kommentar til problemstillingen er at det i bunn og grunn er kvaliteten på undervisningen, særlig den første språkopplæringen og kontinuitet i ord- og begrepsinnlæring er avgjørende for prestasjoner i lesing. Dersom en eller flere av disse ikke er godt nok tilpasset elevene, eller i tilfeller der denne type opplæring ikke finner sted vil gapet mellom en- og tospråklige elevers leseprestasjoner ikke gjøvnes, men vil tvert i mot bidra til å øke.

# Litteraturliste

Alvesson Mats & Sköldberg Kaj (2008) *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*

Alvesson Mats & Sköldberg Kaj (2011) *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Second edition. Sage Publications Ltd. London

Aro, M. & H. Wimmer (2003). Learning to read; English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 26, 619-634  
I Melby- Lervåg, M. (2011) Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse; hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk* ISSN 0332- 8457 76 (2) s. 41-51

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C., (2005): *The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners*. *Learning Disabilities Research & Practice* 20 (50-57).

August, D., Carlo, M. S., McLaughlin, B., & Snow, C. (2006) "Vocabulary Improvement Program for English Language Learners and Their Classmates" *Institute Of Education Sciences*, Oktober 19, 2006. Hentet fra:

<http://www.brookespublishing.com/store/books/lively-6342/index.htm>

Aukrust, V. G. (2004). Explanatory discourse in young second language learners' peer play. *Discourse Studies*. ISSN 1461-4456. 6, s 393- 412

Aukrust, V. G. (2005): *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Kunnskapsdepartementet.

Aukrust, Vibeke Grøver & Rydland, Veslemøy (2009). *Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. ISSN 0029-2052. (3), s 178- 187

Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005). Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Baker, D. L., Park, Y., Baker S. K., Basaraba, D. L., Kame'enui, E. J., Beck C. T. (2012) Effects of a paired bilingual reading program and an English-only program on the reading performance of English learners in Grades 1–3. *Journal of School Psychology* 50 (2012) 737–758 Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.09.002>

Bakken, A. (2007). Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07. Oslo: NOVA.

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

Back-Hansen Elisabeth, Bakken Anders & Huang Lihong (2013) *Evaluering av leksehjelptilbudet 1.–4. trinn*. Sluttrapport. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA.

Baumann, J. F. (2009). *Intensity in vocabulary instruction and effects on reading comprehension*. *Topics in Language Disorders*, 29, 312-328.

Befring, E.(2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget

Biemiller, A. & Slonim, N. (2001): ”*Estimating Root Words Vocabulary Growth in Normative and Advantaged Populations*”. I: *The American Psychological Association*, 93 (3). 498-520

Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335.

Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. I Baumann, J., & Kame'enui, E. (Red.) *Reading vocabulary: Research to practice*. (s. 28-40). New York: Guilford.

Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. I Hiebert, E.H. & Kamil, M. L.: *Teaching and Learning Vocabulary – Bringing Research to Practice*. (s. 223-242) London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Bjerkan, M. K., Monsrud, M.-B., Thurmann-Moe, A. C. (2013) *Ordforråd hos flerspråklige barn*. Pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer. Gyldendal Akademisk Forlag AS
- British Picture Vocabulary Scale II, second Edition (BPVS II). *Spesialpedagogikk* 2010, nr 9, s. 35-43.
- Bråten, I. (2007). Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak. I: Bråten, I. (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlisle, J. F., & Fleming, J. (2003). Lexical processing of morphologically complex words in the elementary years. *Scientific Studies of Reading*, 1, 239–253.
- Carlo, M., August, D., McLaughlin, B., Snow, C., Dressler, C., Lippman, D., Lively, T., & White, C. (2004). Closing the gap. Addressing the vocabulary need of Englishlanguage learners in bilingual and mainstream classrooms. *I Reading Research Quarterly*. Vol. 39, No.2 (188-215).
- Christoffersen, K-A. (2002): Metaanalyse: ”*Syntesedanning av forskningsresultater.*” I: Lund, T. (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub AS.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*, *Developmental Psychology*, 33 (934 - 945).
- Dickinson, Snow & Tabors (2001). *Homes and Schools Together. Supporting Language and Literacy Development* (s. 313-334). I Dickinson & Tabors (eds.) *Beginning Literacywith Language*. Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language Proficiency and Reading Ability in First- and Second-Language Learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. (1981) *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R)*

Dunn, L. M., Dunn, L.M., Whetton, C. & Burley, J. (1997). The British Picture Vocabulary Scale - Second edition. London, UK: nferNelson Publishing Company.

Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1997). Peabody Picture Vocabulary Test – Third Edition. Bloomington: Pearson Assessments.

Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J.L. Metsala & E.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråkighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008) *Att göra systematiska litteraturstudier: Värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Natur och kultur: Stockholm, 2. Utgåve

García, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 26, 371–392. doi:10.2307/747894

Garcia, G.E. (2000): "*Bilingual childrens reading*." I: M. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.): *Handbook of Reading Research: Vol. 3* (s. 813-833). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Garcia, G. E. (2003). The Reading Comprehension Development and Instruction of English-Language Learners. I: Sweet, A. P. & Snow, C. E. (red.) *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guilford Press.

Golden, A. (2009): *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo. Gyldendal Akademisk forlag.

Good, R. H., & Kaminski, R. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6<sup>th</sup> ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Education Achievement.

Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Erlbaum.

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. doi:10.1177/074193258600700104

Hagtvet, B.E., Lyster, H.S-A., Melbye-Lervåg, M., Næss, B. K-A., Hjetland, H.N., Engevik, L.I., Hølland, S., Karlsen, J., Klem, M. & Kruse, J. (2011). *Ordforråd i førskolealder og senere leseferdigheter* – En metaanalytisk tilnærming. *Spesialpedagogikk* 2011, nr 1, s. 34-49.

Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.

Howitt, D. & Cramer, D. (2011) *Introduction to Statistics in Psychology- fifth edition*. Pearson Education Limited

Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: Hvistendahl, R. (red.) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Høyen, T. & Lundberg, I. (2000). *Dysleksi*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Kjærnsli M. & Olsen R. V. (2012) *Fortsatt en vei å gå*-Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing. Programme for International Student Assessment- PISA Universitetsforlaget

[http://www.pisa.no/pdf/pisa\\_2012/pisa-rapport2012.pdf](http://www.pisa.no/pdf/pisa_2012/pisa-rapport2012.pdf) (08.07.2014)

Kleven, T. A. 2002: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering (28-60)*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. 2011: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. ID: ISBN9788274775152, Objekt-ID: 113746555

Krokan, A. (1998) *Forstå statistikk*. Grunnlaget for statistisk analyse, Nøkkeltall for univariate fordelinger, Nøkkeltall og hyppigheter for bivariate fordelinger, Sannsynlighet og sannsynlighetsfordelinger, Inferens, Hypotesetest, Variablenes utvikling over tid, Formelsamling og tabeller. Kolve Forlag AS ISBN: 82-463-0017-2

Kulbrandstad, L. I. (2002): Norsk som andrespråk – grunnskoleopplæring i et flerkulturelt samfunn. I: Retvet, O. & Tollan, K. J. (red): *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Hamar: Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning.

Lesaux, N. K., Koda, K., Siegel, S.L & Shanahan T. (2006). Development of Literacy. I D, August & T, Shanahan (red.), Developing literacy in second- language learners. Report of the national literacy panel on language-minority children and youth. (s. 75-122). Mahwah: N.J Erlbaum

Lesaux, N.K., Rupp, A.A., & Siegel, L.S., (2007) *Growth in reading skills of children from diverse linguistic backgrounds: Findings from a 5-year longitudinal study*. Journal of Educational Psychology, 99, 4. 821-834.

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

Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93, 264-279.

Lund, T. (2002): ”Metodologiske prinsipper og referanserammer.” I: Lund, T. (red.) Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub AS.

Lundberg, Frost og Petersen, (1988): *Dysleksi*. Fra teori til praksis. Hentet fra:  
[http://books.google.no/books?id=WhPt1ERtFQgC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=lundberg+frost+%26+petersen+1988&source=bl&ots=wYYsoi2t6q&sig=67cXzBJ3qQMFzdnPgWem6toyMj0&hl=no&sa=X&ei=FGq8U\\_1CoiAywPPp4EY&redir\\_esc=y#v=onepage&q=lundberg%20frost%20%26%20petersen%201988&f=false](http://books.google.no/books?id=WhPt1ERtFQgC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=lundberg+frost+%26+petersen+1988&source=bl&ots=wYYsoi2t6q&sig=67cXzBJ3qQMFzdnPgWem6toyMj0&hl=no&sa=X&ei=FGq8U_1CoiAywPPp4EY&redir_esc=y#v=onepage&q=lundberg%20frost%20%26%20petersen%201988&f=false)

Lyster, S.-A.H. (2002). Å lære å lese og skrive – individ i kontekst. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyster, S.A.H.(2009). *Ordforråd og leseutvikling*. I Frost, J.(red): Språk-og leseveiledning – i teori og praksis (s. 231-252). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Lyster, S.A. H., Horn, E. & Rygvold, A.L. (2010). Ordforråd og ordforrådsutvikling hos norske barn og unge. *Spesialpedagogikk*. ISSN 0332-8457. 74(9), s 35- 43

McLaughlin, B., August, D., Snow, C., Carlo, M., Dressler, C., White, C., Lively, T. & Lippman, D. (2005). Vocabulary Improvement and reading in English-Language learners: An

intervention study. I E. Hiebert & M. Kamil (Red.), Teaching and learning Vocabulary. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Melby-Lervåg, M. (2011) Effekten av språkstimulering i førskolealder på senere leseforståelse: hva kan forskning fortelle oss? *Spesialpedagogikk*. ISSN 0332-8457. 76(2), s 41- 51

Melby-Lervåg M. & Lervåg, A. (2009)“Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier“ *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*: nr: 4. S.264- 279 Universitetsforlaget

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension. I *Journal of Research in Reading* 1, (s. 114-135).

Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2013) “*Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners*” *Psychological Bulletin* © 2013 American Psychological Association 2014, Vol. 140, No. 2, 409–433 © 2013 DOI: 10.1037/a0033890

Monsrud, M-B, Bjerkan, M. K. & Thurmann-Moe, A-C. (2009). *Utvikling av morsmålsbaserte kartleggingsverktøy*. *Skolepsykologi*, nr. 4.

Monsrud, M-B, Bjerkan, M. K. & Thurmann-Moe, A-C. (2010). *Minoritetsspråklige barns ordforråd og ordforrådsutvikling*. *Spesialpedagogikk*, nr.9.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.

Nagy, W. & Townsen, D. *Words as Tools (2012): Learning Academic Vocabulary as Language Acquisition. Review of Research*. Seattle Pacific University, Washington, USA. *Reading Research Quarterly* 47(1) s. 91–108 Doi: 10.1002/RRQ.011 International Reading Association

National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its



Implications for Reading Instruction.

<http://www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm> (10.03. 2014)

NOU 2010:7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter.

NOU 2009: 10 *Tidlig læring og sosial mobilitet. Norske barns muligheter til å lykkes som voksne*. Mogstad, M. og Rege, M. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/fin/dok/nouer/2009/nou-2009-10/19.html?id=568522>

Ouellette, G. P. & Beers, A. (2009): *A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story*". *Read write* (2010), 23:189-208, Springer Science Business Media B. V.

Ouelette, G.P. (2006): *What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension*. *Journal of Educational Psychology* 2006, Vol. 98, nr 3, s. 554–566

Patticrew, M. & Roberts, H. (2006) *Systematic Reviews in the Social Sciences- A PRACTICAL GUIDE*. BLACKWELL PUBLISHING Hentet fra:

[http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F18751725%2F462617161%2Fname%2Fmanalysis.pdf&ei=qwS9U4iiIOaAywPn\\_oKYDA&usg=AFQjCNGvd\\_x8OavhgpogVtw30HNfcRaCyJQ](http://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F18751725%2F462617161%2Fname%2Fmanalysis.pdf&ei=qwS9U4iiIOaAywPn_oKYDA&usg=AFQjCNGvd_x8OavhgpogVtw30HNfcRaCyJQ)

Pawson, R. (2006) *Evidence Based Policy: A Realist Perspective*, Sage.

Peal, E. & Lambert, W. (1962) *The Relation Of Bilingualism To Intelligence*. I Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. S. 162. Oslo: Gyldendal Akademisk

PISA.(2009). *Lesing i PISA*. Hentet 25.mars 2014, fra PISA

[http://www.pisa.no/hva\\_maaler\\_pisa/lesing.html](http://www.pisa.no/hva_maaler_pisa/lesing.html)

PISA.(2009). *Om PISA*. Hentet 25.mars 2014, fra PISA

<http://www.pisa.no/om-pisa/index.html>

Proctor, P. C., Silverman, R. D., Harring, J. R., Montecillo, C. (2011) "The role of vocabulary depth in predicting reading comprehension among English monolingual and Spanish–English bilingual children in elementary school". Read Writ DOI 10.1007/s11145-011-9336-5

Prop. 68 L (2013–2014). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak). Endringer i opplæringslova, privatskolelova og folkehøyskoleloven (leksehjelp m.m.)*

<http://www.regjeringen.no/pages/38675866/PDFS/PRP201320140068000DDDPDFS.pdf>  
(02.07.2014)

Rydland, V., Aukrust, V. Ø. & Fulland, H. (2010). How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian fifth grade classrooms. *Reading and Writing*. DOI 10.1007/s11145-010-9279-2

Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disability: Phonological awareness and some other promising predictors. I B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (s. 75-119). Timonium, MD: York Press.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory and Practice. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 97-110). New York: Guilford Press.

Seeberg M. L. & Hassan S. C. (2012) «Litt vanskelig at alle skal med!»- *Evaluering av leksehjelpstilbudet 1.–4. trinn*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring NOVA og Nordisk institutt for studier av innovasjon og utdanning NIFU. Rapport 3/2012

Skutnabb- Kangas, T. (1984) I: NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring*. Morsmål, flerspråklighet og andre begreper. Hentet fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7/3/4/2.html?id=606162>

Snow, C. E. (2002) *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Hentet fra:

[http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)

Snow, C.E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. doi:10.1126/science.1182597

Snow, C. E., Tabors, P. O., Nicholson, P. E., & Kurland, B. F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy in kindergarden and first grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 37-47.

Snow, C. E., Tabors, P. O. & Dickinson, D. K. (2001). *Language Development in the Preschool Years. I: Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (red.) Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Snow, C. E., Porche, M. V., Tabors, P. O. & Harris, S. J, (2005) "Literacy is not enough: predicting long term academic success for the students of the Home-School Study of language and literacy development.

Snowling, M. J. & Hulme, C. (2005): *The science of reading: A handbook* (155-172). Blackwell Publishing.

Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N (2009): OECD-rapporter om opplæring for minoritetsspråklige. Hentet fra: (2.06.2014)  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD\\_rapport\\_opplaering\\_minoritetsspraaklige\\_Norge.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/OECD_rapport_opplaering_minoritetsspraaklige_Norge.pdf)

Storch, S. A. & Whitehurst, G. J. (2002): Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38, 934-947.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007): ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf> (08.07.2014)

Stortingsmelding nr. 23 (2007-2008): *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: (08.07.2014)  
<http://www.regjeringen.no/pages/2077013/PDFS/STM200720080023000DDDPDFS.pdf>

Svartdal, F. (2010) *Forskningsmetoder*. Anvendt atferdsanalyse, 1952- S. 159-181. 2. utg. Oslo : Gyldendal akademisk, Objekt-ID: 102646074 BIBSYS ILS.

Sweet, A.P., & Snow, C. (2002). Reconceptualizing reading comprehension. In C. C. Block, L.B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice* (pp. 17-53). San Francisco: Jossey-Bass.

Utdanningsdirektoratet: Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017. Universitetet i Stavanger. Lest. 07.09.2014

[http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_lesing\\_vedlegg\\_3.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_lesing_vedlegg_3.pdf)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2004-2009): Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning. Hentet fra: (23.06.2014)

[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan\\_Likeverdig\\_utdanning.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/Strategiplan_Likeverdig_utdanning.pdf)

Vellutino, F.R. (2003). *Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children*. I Sweet, A.P & Snow, C. *Rethinking reading comprehension* (s.51-81). New York: The Guilford Press.

Wechsler, D. (1991). *The Wechsler Intelligence Scale for Children* (3rd ed.). New York: Psychological Corp.

Wolf, M., Bowers, P. G. & Biddle, K. (2000) *Naming-Speed Processes, Timing, and Reading: A Conceptual Review*. Hentet fra: <http://ase.tufts.edu/crlr/documents/2000jld-namingspeedconceptual.pdf>

Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk: en studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.



# Vedlegg