

LEDER

Minoritetsspråklige elever – opplæringsbetingelser og læringsutbytte

Et sentralt formål i norsk skolepolitikk er at alle elever og læringer skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dette betyr at alle elever i norsk skole skal gis best mulig vilkår for å utvikle den nødvendige kompetanse vi alle må ha for å kunne mestre de utfordringer dagens samfunn byr på. En viktig oppgave og utfordring for norsk utdanning i denne sammenheng er å sikre at minoritetsspråklige elever får likeverdig opplæring og tilbys et læringsmiljø som gir dem mulighet for best mulig læringsutbytte. Dette er det fagpolitisk enighet om. Samtidig varierer oppfatninger om hva som sikrer «best mulig læringsutbytte». Vi trenger derfor mer systematisk forskning som kan kaste lys over opplæringsbetingelser og læringsutbytte for minoritetsspråklige elever i Norge. Vi er derfor glade for at vi i dette temanummeret av Norsk Pedagogisk Tidsskrift kan bidra med oppdatert forskning som løfter frem spørsmål relatert til læring blant minoritetsspråklige elever. Ved hjelp av medredaktørene Veslemøy Rydland og Vibeke Grøver Aukrust og de øvrige inviterte forfattere presenteres forskning som fra ulike perspektiver har analysert aspekter ved det opplæringstilbud minoritetsspråklige barn mottar og de læringsforløp de gjennomløper i grunnskolen.

Behovet for forskningsbasert kunnskap på dette området reflekteres også i politiske prioriteringer. Regjeringen nedsatte i oktober 2008 et utvalg som har fått som mandat å foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever fra barnehage til høyere utdanning. Utvalgets leder, Sissel Østberg, presenterer målsettinger og mandat for arbeidet i utvalget som vil pågå fram til sommeren 2010. Hun framhever blant annet at det er en målsetting for utvalget å nå fram til en forskningsbasert konsensus både når det gjelder en situasjonsbeskrivelse av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige elever og når det gjelder tiltak som skal bidra til å realisere optimale opplæringsbetingelser for elevgruppen.

Roe & Hvistendahl, Øzerk, Lervåg & Melby-Lervåg og Rydlands artikler fokuserer alle på utvikling av språk- og leseforståelse blant minoritetsspråklige elever på barne- og ungdomstrinnet. Tre av disse artiklene gjennomfører en eksplisitt sammenligning av språk- og leseutvikling hos majoritetsspråklige versus minoritetsspråklige elever (Roe & Hvistendahl, Lervåg & Melby-Lervåg, Rydland). Samtlige tre artikler finner systematiske forskjeller i leseforståelse i disfavør av minoritetsspråklige elever, i moderat grad på småsko-

letrinnet (Lervåg & Melby-Lervåg), på skolens mellomtrinn (Rydland) og på ungdomstrinnet (Roe & Hvistendahl). Forfatterne identifiserer ulike variabler som sentrale for å forklare disse sammenhengene; språklige variabler som ferdigheter på første- og andrespråket og grad av likhet mellom språkene (Lervåg & Melby-Lervåg), temakunnskaper (Rydland) og demografiske faktorer (Rydland, Roe & Hvistendahl).

Astrid Roe og Rita Hvistendahl har undersøkt leseutvikling fra 2000 til 2006 langs dimensjonene kjønn og minoritet/majoritet med utgangspunkt i PISA-materialet. I artikkelen *Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter* presenteres og drøftes disse funnene. De relative og systematiske forskjellene i prestasjoner mellom 15-åringene fra henholdsvis språklig minoritet og majoritet har ikke forandret seg over perioden. Mens kjønnsforskjellene i lesing hos de majoritetsspråklige elevene er store i jentenes favør både i 2000 og 2006, er kjønnsforskjeller i lesing for språklige minoritetselever bare synlige i 2006-materialet, også i dette tilfellet i favør av jentene. Utviklingen tolkes som et resultat av blant annet økt integrering.

Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg foretar i artikkelen *Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier* en meta-analyse av forskjellene i muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse mellom en- og tospråklige. Resultatene viser at tospråklige har svakere muntlige språkferdigheter og leseforståelse på andrespråket sammenlignet med enspråklige, men at det ikke er klare ordavkodingsforskjeller mellom gruppene. Analysene peker også på hvilke faktorer som har betydning for de nevnte forskjellene mellom en- og tospråklige. Lervåg og Melby-Lervågs bidrag viser at barnets førstespråklige kompetanse er relevant for analysen av leseforståelse på andrespråket, og de tydeliggjør den mulige betydning grad av likhet eller forskjell mellom språkene kan ha for barnets leseforståelse på andrespråket. De viser også at tospråklige barn kan være bedre rustet til å mestre avkoding i begynneropplæringen enn enspråklige barn.

Veslemøy Rydlands studie *Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever* ser på 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. Med utgangspunkt i tre ulike tekster om global oppvarming ser hun på hvordan demografiske faktorer, lesing på fritiden og kunnskaper om temaet i tekstene var relatert til de minoritets- og majoritetsspråklige elevenes leseforståelse. Også Rydland finner store forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse, og viser hvordan disse forskjellene i stor grad kan forklares med utgangspunkt i demografiske faktorer og temakunnskaper.

Mens de tre foregående artiklene eksplisitt har sammenlignet minoritets- og majoritetsspråklige elever, har Kamil Øzerk gjennomført et pedagogisk innovasjonsarbeid i en Oslo-skole med en høy andel minoritetsspråklige elever og presenterer resultatene i artikkelen *Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvede opplegg i Oslo-skolen*. Innovasjonsarbeidet er gjennomført i samarbeid med skolens lærere med henblikk på å gi opplæring som optimaliserer muligheten for å utvikle vokabular og leseforståelse hos minoritetsspråklige elever. Med utgangspunkt i Jerome

Bruners tenkning har Øzerk utviklet den såkalte *NEIS-modellen*. Modellen fokuserer på at elevene alltid skal gis mulighet til deltakelse i læreprosesser ved hjelp av minst én av de følgende representasjonsformene: Naturlig representasjon, Enaktiv representasjon, Ikonisk representasjon og Symbolsk representasjon. Videre beskriver Øzerk hvordan han valgte å analysere Nasjonale kartleggingsprøver for innovasjonsskolen på nytt, blant annet for å utvikle elevprofiler som kunne gi konkret informasjon til lærerne.

Artiklene vi presenterer i dette temanummeret er basert på ulike metodiske tilnærminger. Lervåg og Melby-Lervåg presenterer en meta-analyse basert på statistisk analyse av til sammen 34 studier av leseforståelse hos en- og tospråklige barn. Roe & Hvistendahl samt Rydland baserer sine analyser på leseforståelsesstudier gjennomført i hel klasse der elevene selv i spørreskjemaform rapporterer på blant annet demografisk informasjon. Øzerks innovasjonsstudie ble gjennomført over flere skoleår og analysen er basert på brede kontekstbeskrivelser så vel som på kartlegging av ferdigheter. Samtidig har studiene et felles fokus ved at de vektlegger betydningen av språk og leseforståelse for elevenes skolefaglige læring i grunnskolen. Dermed er det, til tross for variasjoner i både metode og perspektiv, en rekke sentrale tema som ikke belyses i dette temanummeret.

Artiklene omfatter ikke læring og læringsutbytte i barnehagen, videregående skole eller høyere utdanning. Både i norsk og internasjonal sammenheng er det få studier som følger minoritetsspråklige elever over tid, for å se på betydningen av tidligere erfaringer for skolefaglig læring oppover i skolesystemet. Videre trenger vi i norsk sammenheng mer nyantert kunnskap om betydningen av førstespråkferdigheter for leseforståelse på andrespråket og skolefaglig læring. Det kunne for eksempel være interessant å vite mer om hvordan fagkunnskap som utvikles på elevenes førstespråk (både i og utenfor skolen) bidrar til leseforståelse og skolefaglig læring på andrespråket. Artiklene vektlegger også i liten grad mer sosiokulturelle faktorer av betydning for skolefaglig læring, for eksempel knyttet til lærernes forventninger og holdninger til minoritets- og majoritetsspråklige elever, og hvordan den norske skole skal håndtere den flerspråklige og flerkulturelle virkeligheten på en måte som fremmer motivasjon og tilhørighet for alle elever. Vi trenger evalueringer av i hvilken grad ulike opplæringsprogrammer lykkes i å gi ulike grupper minoritetsspråklige elever gode betingelser for utvikling av språk- og leseforståelse og fagkunnskap i ulike deler av utdanningsforløpet, med andre ord analyser av hva som fungerer for hvem under hvilke betingelser. Og ikke minst – bildet av minoritetslevers skoleforløp er sammensatt og inneholder også en rekke suksesshistorier som for eksempel vist i reportasje i Aftenposten Aften 26. juni 2008, som kan bidra til å kaste lys over opplæringsbetingelser og læringsutbytte for denne elevgruppen.

Dette temanummeret har bidratt med noen sentrale forskningsbidrag på feltet minoritetsspråklige elever, opplæringsbetingelser og læringsutbytte – spesielt relatert til lesing og leseforståelse. Vi inviterer flere til å delta i en forsknings- og praksisdebatt som kan supplere med bidrag på andre aspekt ved læringsutbytte. Vi trenger alle å øke vår innsikt

på dette komplekse læringsfeltet. Både fagfolk og politikere vil være tjent med det – om formålet med norsk skolepolitikk skal nås.



Vibeke Grøver Aukrust
Professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt,
Universitetet i Oslo



Veslemøy Rydland
Post.doc. ved Pedagogisk forskningsinstitutt,
Universitetet i Oslo



Tone Dyrdal Solbrekke
Redaktør
Norsk Pedagogisk Tidsskrift

Vibeke Grøver Aukrust

Veslemøy Rydland

Tone Dyrdal Solbrekke

Sissel Østberg, utvalgsleder

E-post: Sissel.Ostberg@hio.no

Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne

24. oktober nedsatte regjeringen et utvalg som har fått i mandat å foreta en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet for minoritetsspråklige i barnehage, skole og høyere utdanning. Målet er å legge til rette for 1) et barnehagetilbud som gir minoritetsspråklige et best mulig grunnlag for utvikling og videre læring, 2) at minoritetsspråklige barn, unge og voksne i grunnopplæringen får en likeverdig opplæring, best mulig læringsutbytte og læringsmiljø, 3) at minoritetsspråklige tilegner seg grunnleggende ferdigheter, og 4) at det legges et godt grunnlag for at minoritetsspråklige kan delta i arbeidsliv og/eller høyere utdanning.

Mandatet er omfattende og egner seg ikke for gjengivelse i denne artikkelen. Sammenfattende kan man si at utvalget har fått et meget bredt mandat. Man skal vurdere nåværende ansvarsforhold, virkemidler og tiltak, dvs. både en gjennomgang av organisering og innhold i opplæringen, samt juridiske og økonomiske rammebetingelser. På denne bakgrunn skal det foreslås tiltak som kan gi bedre læringsutbytte og læringsmiljø. Utvalget skal ta i bruk eksisterende forskning og data og innhente ny kunnskap der det er behov for det. Utvalget skal vurdere regelverk, finansiering, forvaltningsansvar og organisering, men skal også vurdere hvordan dette fungerer i praksis. Utvalget blir også bedt om å vurdere om, og på hvilke måter, det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene.

Som det fremgår, brukes begrepet *minoritetsspråklig* konsekvent i mandatet. Minoritetsspråklige barn forstås som barn med



Sissel Østberg, Rektor ved Høgskolen i Oslo og utvalgsleder for Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne.

et annet morsmål enn norsk eller samisk. Begrepet minoritetsspråklig henspiller på at elevene har et annet morsmål enn majoritetsspråket, dvs. norsk. I St.meld. nr. 23 (2007–2008) *Språk bygger broer* omtales norsk som det nasjonale fellesspråket eller det samfunnsbærende språket.

Kunnskapsdepartementet bruker betegnelsen *minoritetsspråklige barn i førskolealder* om alle barn som har et annet morsmål enn norsk, samisk, svensk, dansk eller engelsk. Begrepet assosieres ofte med elever som utløser øremerkede tilskudd fra kommunen, men dekker i realiteten et vidt spekter, og ulike grader, av flerspråklig. Eventuelle tilskudd brukes til å øke språkforståelsen og stimulere språkutviklingen blant minoritetsspråklige elever. I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fremheves det at det er viktig med tidlig hjelp for de med sen språkutvikling eller andre språkproblemer.

I Opplæringsloven § 2-8 (gjeldende for skolen) brukes betegnelsen *minoritetsspråklige barn, unge og voksne* om de elevene som har rett til særskilte tiltak. Det kan dreie seg om særskilt opplæring i og på norsk (grunnleggende norsk, særskilt tilrettelagt norskopplæring) og *om nødvendig* opplæring i og på morsmål (morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring). Selve undervisningen organiseres i forskjellige former (undervisning i mottaksgrupper, innføringsklasse og lignende).

Det er imidlertid mange barn, unge og voksne i opplæringssystemet som har et annet morsmål enn norsk, men som ikke har behov for særskilte tiltak. Siden utvalget er bedt om å vurdere hvordan det flerkulturelle perspektivet er integrert i opplæringsinstitusjonene, tolker vi mandatet slik at vi også skal vurdere i hvilken grad den ordinære undervisningen gir godt utbytte til alle elever med et annet morsmål enn norsk eller samisk, uansett graden av to- eller flerspråklig kompetanse. Oppmerksomheten skal med andre ord ikke bare rettes mot språkkompetanse men mot et helhetlig læringsutbytte. Har vi barnehager, skoler og høyere utdanningsinstitusjoner som *ser* den enkelte, har like høye ambisjoner for alle og som utnytter det potensialet som ligger i et stadig større mangfold blant elever og studenter?

Hovedvekten i utvalgsarbeidet skal selvsagt legges på dem som har rett på særskilte tiltak og som er i en overgangsfase fordi de ikke behersker norsk så godt at de kan ha (fullt) utbytte av en opplæring på norsk. Vi må huske på at selv når elever er vurdert å være klare for ordinær undervisning, vil opplæringspråket være deres andrespråk.

Ved utelukkende å fokusere på minoritetsspråklige elevers behov for særskilte tiltak er det en fare for at vi begrenser betydningen av språkkompetanse generelt og at vi undervurderer den lange tid det tar å få fullt utbytte av en opplæring på andrespråket. Utvalget er opptatt av både andrespråkskompetansen (dvs. norsk), morsmålskompetanse, flerspråklig og tospråklig.

Utvalget ønsker også å sette spørsmålet om språkkompetanse i sammenheng med andre deler av opplæringen som fremmer integrering og et godt læringsmiljø, det vil for eksempel si hvordan elever blir mottatt, hvordan det skapes tillit, tilhørighet, fellesskap og identitet.

Barnehagens og skolens verdigrunnlag og holdningsskapende arbeid blir i denne sammenheng viktig. Anerkjennelse av mangfold, utvikling av medborgerskap og interkulturell dialog vil bli drøftet.

Opplæringssystemet vil ha ulik tilnærming til disse spørsmålene avhengig av hvilket alderstrinn vi snakker om, men for alle nivåer vil spørsmålet om læringsutbytte stå sentralt. For at minoritetsspråklige (= second language learners) skal lykkes i opplæringssystemet er det viktig å ha et bredere perspektiv enn bare å fokusere på de særskilte tiltakene som overgangsfenomener. Innholdet i barnehage, skole og høyere utdanning vil ha betydning for å utvikle aktive samfunnsdeltakere som lykkes i arbeidslivet, uansett om de tilhører majoritet eller minoritet i befolkningen.

Utvalget er i begynnelsen av sitt arbeid. Det vil bli lagt opp til mye oppsøkende virksomhet både i forhold til barnehager, skoler, voksenopplæringsentre, høyere utdanningsinstitusjoner, asylmottak med mer og i forhold til forvaltnings- og forskningsmiljøer. Utvalget vil, med sekretariatets hjelp, innhente kunnskap og kompetanse som allerede finnes, men vil også ta initiativ til at det blir igangsatt forskning som kan dekke eventuelle kunnskapshull og gi oss en dypere teoretisk forståelse av hva andrespråksopplæring innebærer. Det er et mål at det i løpet av utvalgets arbeidsperiode skal være mulig å nå fram til en forskningsbasert konsensus om hvor vi står og hva som skal til for å nå målet om best mulig læringsutbytte for de minoritetsspråklige elevene. Det vil også være interessant å foreta sammenligninger med andre lands opplæringstilbud og resultater. Utvalgets arbeid skal være avsluttet i juni 2010.

Rita Hvistendahl

E-post: r.e.hvistendahl@ils.uio.no

Astrid Roe

E-post: astrid.roe@ils.uio.no

Leseprestasjoner, lesevaner og holdninger til lesing blant elever fra språklige minoriteter

I artikkelen stiller vi følgende spørsmål basert på data fra PISA 2000 og 2006: Hva kjennetegner lesevaner i fritiden og holdninger til lesing blant jenter og gutter fra språklige minoriteter sammenliknet med øvrige elever? Hvilken utvikling kan spores fra 2000 til 2006? Kjønnsforskjellene i lesing blant majoriteten av elevene er store i jentenes favør begge år. Jenter fra språklige minoriteter presterer signifikant bedre i lesing enn gutter fra språklige minoriteter i 2006, noe som ikke var tilfellet i 2000. Blant elever fra språklige minoriteter har det også skjedd interessante endringer når det gjelder lesevaner. Utviklingen kan tolkes som et resultat av integrering over tid.



Rita Hvistendahl førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.



Astrid Roe, forsker, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Innledning

PISA (Programme for International Student Assessment) er en internasjonal OECD-undersøkelse som måler 15-åringers kompetanse innen tre sentrale fagområder: lesing (på skolespråket), matematikk og naturfag. Undersøkelsen har vært gjennomført hvert tredje år siden starten i 2000, hver gang med hovedvekt på ett av de tre fagområdene, i 2000 lesing, i 2003 matematikk og i 2006 naturfag. Elevene gjennomfører en totimers faglig prøve med oppgaver fra alle de tre fagområdene. I tillegg fyller de ut et skjema med spørsmål om blant annet kjønn, språklig bakgrunn, foreldrenes utdanning og yrke, kulturell kapital i hjemmet, lesevaner i fritiden og ulike forhold knyttet til læring og undervisning.

PISA-undersøkelsen tar ikke utgangspunkt i landenes læreplaner for de ulike skolefagene. Det legges større vekt på hva som kan

antas å være nyttig kunnskap i et livslangt perspektiv enn på det fagspesifikke og formelle. Begrepet *literacy* er knyttet til alle de tre fagområdene, og i denne forbindelsen brukes det ikke bare om *skriftkyndighet*, men også om elevenes evne til å bruke kunnskapen sin som redskap for læring og faglig og personlig utvikling. PISA-prøven måler i svært liten grad reproducerbar kunnskap, elevene blir isteden utfordret til å bruke det de har lært i nye situasjoner. Leseprøven måler elevenes evne til å hente ut informasjon, forstå og tolke det de leser, samt å reflektere kritisk eller analytisk over teksters form eller innhold. Ordavkoding og lesehastighet blir ikke målt direkte, selv om disse ferdighetene selvsagt vil spille en rolle for elevenes leseforståelse. Matematikkprøven fokuserer på elevenes evne til å ta matematisk kunnskap og forståelse i bruk i ulike sammenhenger. Den er ikke en tradisjonell matematikkprøve der elevene skal løse ferdig oppstilte regnestykker. Oppgavene er knyttet til ulike kontekster som elevene må sette seg inn i. Dette gjelder også naturfagsprøven. Og her må elevene blant annet tolke informasjon, trekke slutninger og resonnere på bakgrunn av den kunnskapen de har (Kjærnsli mfl. 2007). Både matematikk- og naturfagsprøven krever leseforståelse og evne til å tolke hva oppgavene går ut på. Elevenes tekst- og språkforståelse er altså avgjørende for hvor godt de presterer på PISA-prøven. Lesing på et andrespråk er kjennetegnet ved lavere grad av forståelse og langsommere lesehastighet (Kulbrandstad 1996).

Elever fra språklige minoriteter, i skolen definert som elever med andre morsmål enn norsk og samisk, i PISA kategorisert som elever med to utenlandsfødte foreldre, gjennomfører PISA-undersøkelsen på samme vilkår som øvrige elever, med unntak av de elevene som har hatt norskopplæring i mindre enn ett år. Resultatene deres sammenliknes i flere sammenhenger med resultatene til majoriteten av elevene. Resultater fra både PISA 2000, 2003 og 2006 viser at elever fra språklige minoriteter presterer dårligere enn øvrige elever på de tre fagområdene. Resultatene varierer noe fra område til område, og elever fra språklige minoriteter som selv er født i Norge, har en tendens til å gjøre det litt bedre enn elever som er født i utlandet (Hvistendahl og Roe 2004; Roe og Hvistendahl 2006). I 2006 skårer elever fra språklige minoriteter som selv er født i Norge, litt bedre i lesing enn elever født i utlandet (Kjærnsli mfl. 2007), mens begge disse gruppene presterer likt i naturfag og matematikk. Når elever fra språklige minoriteter som er født og oppvokst i Norge, skårer betydelig lavere på disse prøvene enn majoriteten av elevene, kan det tyde på systematiske forskjeller mellom de to elevgruppene i norsk skole. De relative forskjellene i prestasjoner mellom majoritetsspråklige elever og minoritetsspråklige elever født i og utenfor Norge har heller ikke endret seg nevneverdig fra 2000 til 2006. Likevel viser resultatene fra PISA 2006 at elevene fra språklige minoriteter har høye ambisjoner, og de har faktisk også planer om å oppnå en klart høyere yrkesstatus enn de øvrige elevene (Kjærnsli mfl. 2007:224f).

I denne artikkelen stiller vi følgende spørsmål: Hva kjennetegner lesevaner og holdninger til lesing blant jenter og gutter fra språklige minoriteter sammenliknet med øvrige elever? Hvilken utvikling kan spores fra 2000 til 2006? Spørsmålene stilles på bakgrunn av at alle de tre PISA-studiene viser en positiv samvariasjon mellom den samlevariabelen som kalles «Reading engagement» og faglige prestasjoner, ikke bare i lesing, men i stor

grad også i naturfag og matematikk (Lie mfl. 2001; Kjærnsli mfl. 2004; Kjærnsli mfl. 2007). «Reading engagement» omfatter både lesevaner og holdninger til lesing, og i 2000 var korrelasjonskoeffisienten mellom denne variabelen og skår på leseprøven i PISA signifikant positiv i alle de 32 landene som deltok. I 12 av landene, deriblant samtlige nordiske land, var den på over 0,40 (OECD 2002:128). Elevenes lesevaner og holdninger til lesing er målt ved hjelp av spørreskjema-data. Når det gjelder lesevaner, blir elevene spurt om generell tidsbruk og lesehyppighet i forhold til ulike typer lesestoff, og det understrekes at det er snakk om frivillig, lystbetont lesing. Holdninger er målt ved hjelp av ni ulike utsagn om lesing, som elevene skal si seg enige eller uenige i. PISA 2000 viste lavere samsvar mellom positive holdninger til lesing og faglige prestasjoner for elever fra språklige minoriteter enn for øvrige elever (Hvistendahl og Roe 2004).

Samtlige PISA-undersøkelser har avdekket store kjønnsforskjeller i jentenes favor i alle land, både når det gjelder leseprestasjoner og lesevaner. Sammenlikninger med tidligere leseundersøkelser tyder på at kjønnsforskjellene i jentenes favor har økt betydelig fra 1991 til 2000, særlig i de nordiske landene (Roe og Taube 2003). En årsak til denne økningen kan være at tilgangen til dataspill også har økt betydelig i denne perioden, for når det gjelder hyppig bruk av disse, går kjønnsforskjellene sterkt i guttenes favor. PISA-undersøkelsen fra både 2000 og 2006 viste at godt over halvparten av alle guttene spilte dataspill nesten hver dag, mens dette bare gjaldt litt over ti prosent av jentene. Norske gutter var faktisk de hyppigste brukerne av dataspill blant elever i hele OECD-området (Roe og Taube in press). Elevenes bruk av datamaskiner i fritiden har økt betydelig de siste ti til femten årene (Arnseth mfl. 2007), og det er ikke usannsynlig at dette har gått på bekostning av leseaktiviteter. I denne artikkelen går vi imidlertid ikke nærmere inn på elevenes datavaner. PISA 2000, som hadde hovedfokus på lesing, viste at kjønnsforskjellene knyttet til leseprestasjoner og lesevaner ikke var like store blant 15-åringene fra språklige minoriteter som blant øvrige elever (Hvistendahl & Roe 2004). Det har derfor interesse å studere utviklingen i lesevaner blant elever fra språklige minoriteter fra 2000 til 2006 med fokus på jenters og gutters lesevaner og sammenlikne dem med lesevanene til majoriteten av elevene. Vi vil også se på elevenes holdninger til lesing.

Materiale og metode

Materialet i undersøkelsen er data fra PISA 2000 og 2006. Utvalget av elever foregår ved at drøyt 200 skoler blir trukket ut i forhold til befolkningstetthet i Norge. Deretter trekkes 30 elever fra hver skole. I 2000 gjaldt dette elever født i 1984, og i 2006 elever født i 1990. De aller fleste som gjennomfører PISA-prøven, er med andre ord elever på tiende trinn. Noen få av de utvalgte elevene blir fritatt fra prøven av fysiske, psykososiale eller språklige grunner. Elever fra språklige minoriteter må i hovedregel ha bodd i Norge og ha fått norskopplæring i minst ett år for å delta. Siden andelen av disse elevene bare utgjør omkring seks prosent av utvalget, må forskjellene mellom dem og øvrige elever være relativt store for at de skal være statistisk signifikante. Det samme gjelder endringer over tid for elever fra språklige minoriteter som gruppe. Dette vil bli kommentert underveis.

I PISA 2006 er 49 % av elevene fra språklige minoriteter født i Norge. Dette er en økning fra PISA 2000 da 34 % av disse elevene var norskfødte. Med unntak av når vi viser elevenes skår i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2000 og 2006 omtaler vi her elever fra språklige minoriteter født i og utenfor Norge under ett, da det er for få elever i hver kategori til at vi statistisk kan si noe sikkert om eventuelle forskjeller mellom dem når vi også skiller mellom jenter og gutter. Elever fra språklige minoriteter er med i PISA som elever i norsk skole og omtales i den internasjonale PISA-rapporten som norske elever (OECD 2007). De vi omtaler som *elever fra språklige minoriteter* her, er elever med to utenlandsfødte foreldre. Elever med en av foreldrene eller begge foreldre født i Norge omtales her som *elever fra den språklige majoriteten*, som *majoriteten av elevene* eller som *øvrige elever*. I figurer og tabeller omtales de to elevgruppene som henholdsvis *majoritet* og *minoritet* for enkelhets skyld. Elever fra språklige minoriteter kan selv være født i Norge eller i utlandet. De utgjør ikke en sammenhengende gruppe i betydningen individer som deler bestemte interesser og verdier eller etnisk, religiøs eller språklig bakgrunn, men er en samling enkeltelever som deler den ene karakteristikken at de har to foreldre som er født utenfor Norge. Som gruppe er elever fra språklige minoriteter derfor svært heterogen. En karakteristikkk som de fleste elever fra språklige minoriteter deler, er imidlertid at de har fått sin primærsosialisering på et annet eller flere andre språk enn norsk. Når vi i PISA 2006 ser at 15,4 prosent av elevene fra språklige minoriteter får ekstraundervisning *utenom vanlig skoletid*, mot 8 prosent av de øvrige elevene, vil dette antakeligvis dreie seg om tiltak som leksehjelp og særskilt språkopplæring i norsk eller i og på morsmålet etter § 2-8 i opplæringsloven.

De fleste 15-åringer fra språklige minoriteter som selv er født i Norge, vil ha gått i norsk grunnskole fra første trinn, men vi vet ikke hvor mange av disse elevene i PISA som har sammenhengende grunnskolegang fra Norge. PISA-dataene inneholder heller ikke opplysninger om hvor mange 15-åringer fra språklige minoriteter født utenfor Norge som har startet i norsk skole etter første trinn. Blant disse elevene vil det kunne finnes 15-åringer som har kortere samlet skolegang enn det alderen normalt skulle tilsi.

Spørreskjemadataene er basert på elevenes selvrapportering. Vi bruker spørsmål om hvor lang tid elevene bruker daglig på å lese for fornøynsens skyld, hvilke holdninger de har til leseaktiviteter i fritiden og hva slags lesestoff de leser og hvor ofte. Det understrekes i spørreskjemaet at det er snakk om lystbetont fritidslesing, men det vil selvsagt variere hva elevene oppfatter som lystbetont. For enkelte elever kan det være både lystbetont og frivillig å lese fagtekster for å lære noe. Alle disse spørsmålene var med i både 2000 og 2006, så her kan vi også studere utvikling over tid.

I PISA-utvalget utgjør elevene fra språklige minoriteter omkring seks prosent, noe som er altfor lite til å kunne påvirke de samlede resultatene i nevneverdig grad. De offisielle norske PISA-resultatene gjenspeiler derfor i all hovedsak elevene fra den språklige majoriteten. Seks prosent av PISA-utvalget utgjør likevel omkring 250 elever, noe som er mange nok til at det er mulig å studere dem som en gruppe og sammenlikne dem med majoriteten av elevene. Hvorvidt forskjeller mellom elevgrupper er statistisk signifikante, vil avhenge av antall elever og spredningen innen gruppen, og når vi angir forskjeller mellom grupper av elever, opererer vi med et signifikansnivå på 0,95.

Resultater

Elevprestasjoner i PISA 2000–2006

I dette avsnittet presenterer vi resultater i lesing, matematikk og naturfag for elever fra språklige minoriteter og øvrige elever fra PISA 2000 og 2006. Vi studerer også kjønnsforskjeller i begge elevgruppene.

Tabell 1 Norske elevers testskår i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2000 og PISA 2006. OECD-gjennomsnitt=500, standardavvik =100

PISA 2000	Lesing	Matematikk	Naturfag
Majoritet =3870	509	501	503
Minoritet født i Norge N=74	459	471	434
Minoritet født i utlandet N=143	442	436	436
PISA 2006	Lesing	Matematikk	Naturfag
Majoritet N=4279	491	495	493
Minoritet født i Norge N=140	456	448	437
Minoritet født i utlandet N=142	427	439	434

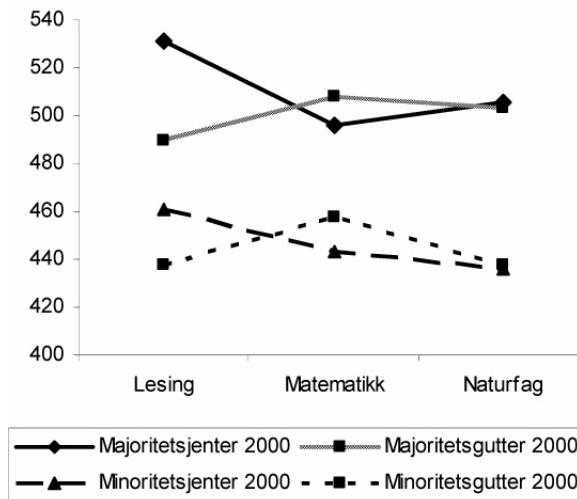
I tabell 1 er elever fra språklige minoriteter delt inn i to grupper: de som er født i Norge, og de som er født i et annet land. Forskjellen mellom majoriteten av elevene og begge grupper elever fra språklige minoriteter er gjennomgående stor og statistisk signifikant i alle de tre fagområdene begge årene. På grunn av det lave antallet elever i de to minoritetsgruppene må forskjeller mellom dem være i størrelsesorden 40 poeng for å være statistisk signifikante, det er de ikke i noen av tilfellene her. Gjennomsnittsskårene viser likevel en relativt stor forskjell i favør av norskfødte elever fra språklige minoriteter i lesing i 2006 og i matematikk i 2000. Når det gjelder naturfag, er det ingen nevneverdig forskjell mellom de to minoritetsgruppene, og her er avstanden til de øvrige elevene aller størst. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001, en internasjonal undersøkelse av 10-åringers leseferdighet, viser ingen signifikante forskjeller i lesing mellom elever fra språklige minoriteter som er født i Norge, og de som er født i utlandet. Derimot viser undersøkelsen at elever fra språklige minoriteter som er født i Norge, eller som har kommet til landet når de er 3 år eller yngre, presterer signifikant bedre i lesing enn elever som har blitt bosatt i Norge når de er 4 år eller eldre (Wagner 2004: 45).

Blant spørsmålene om pedagogiske ressurser i hjemmet, svarer elevene i PISA 2006 på om de har ordbok hjemme. Gjennomsnittsskår i lesing for elever fra språklige minoriteter som ikke er født i Norge (N=28), og som *ikke har* ordbok hjemme, er 340 poeng. Til sammenlikning er gjennomsnittsskår for elever i samme gruppe som *har* ordbok hjemme (N=114), 463 poeng. Til tross for at det er få elever i den første gruppen, er forskjellen på 123 poeng statistisk signifikant. Ordbok er her ikke nærmere definert og kan dermed om-

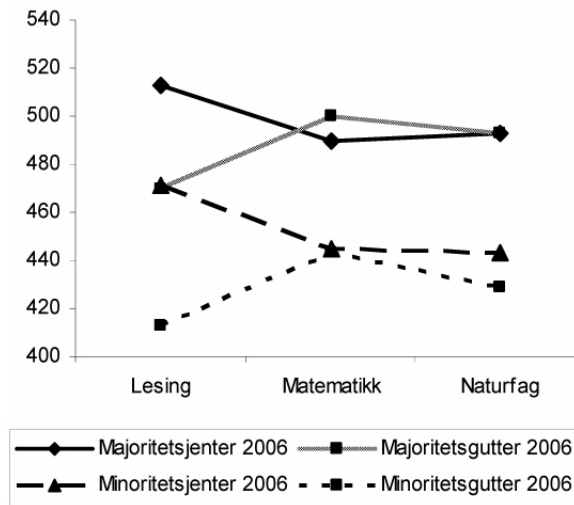
fatte både enspråklige og flerspråklige ordbøker. Det eksisterer tospråklige ordbøker på norsk og morsmålet til flere av elevene fra språklige minoriteter, men langt fra til alle. Forskningen finner en sammenheng mellom elevenes ordforråd og deres tekstforståelse (Golden og Kulbrandstad 2007), og vårt funn her kan rette søkelyset mot sammenhengene mellom språkforståelse og leseforståelse.

Forhold av språklig karakter har i liten grad vært undersøkt når det gjelder elever fra språklige minoriteters leseprestasjoner i PISA-undersøkelsene. Lise Iversen Kulbrandstad (2000:236) påpeker at lesing er en ferdighet som ikke kan måles uavhengig av det språket man leser på. Dette er et stort område som vi ikke kommer nærmere inn på her.

Figur 1 og 2 viser gjennomsnittsskår på PISA-prøven for jenter og gutter blant elever fra språklige minoriteter og fra majoriteten i henholdsvis 2000 og 2006. Minoritetselvene er her slått sammen til én gruppe. Kjønnsforskjellene blant majoriteten av elevene er de samme i 2000 og 2006, nesten et halvt standardavvik i lesing i jentenes favør, mens de er ubetydelige i realfagene. Blant elevene fra språklige minoriteter var kjønnsforskjellene ikke statistisk signifikante i noe fagområde i 2000, selv om det var tendenser til at jentene gjorde det litt bedre i lesing og guttene litt bedre i matematikk. Utviklingen fram til 2006 viser en klar tendens til at gutter fra språklige minoriteter presterer svakere på alle de tre fagområdene, særlig i lesing. Jentenes prestasjoner endrer seg lite, med unntak av i lesing, og her ser vi i 2006 signifikante kjønnsforskjeller i jentenes favør. I 2006 ligger prestasjonene til jenter fra språklige minoriteter faktisk på samme gjennomsnittsnivå i lesing som prestasjonene til majoriteten av guttene.



Figur 1 Resultater i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2000. OECDgjennomsnitt=500, standardavvik=100



Figur 2 Resultater i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2006. OECDgjennomsnitt=500, standardavvik=100

Elevenes lesevaner og holdninger til lesing i 2000 og 2006

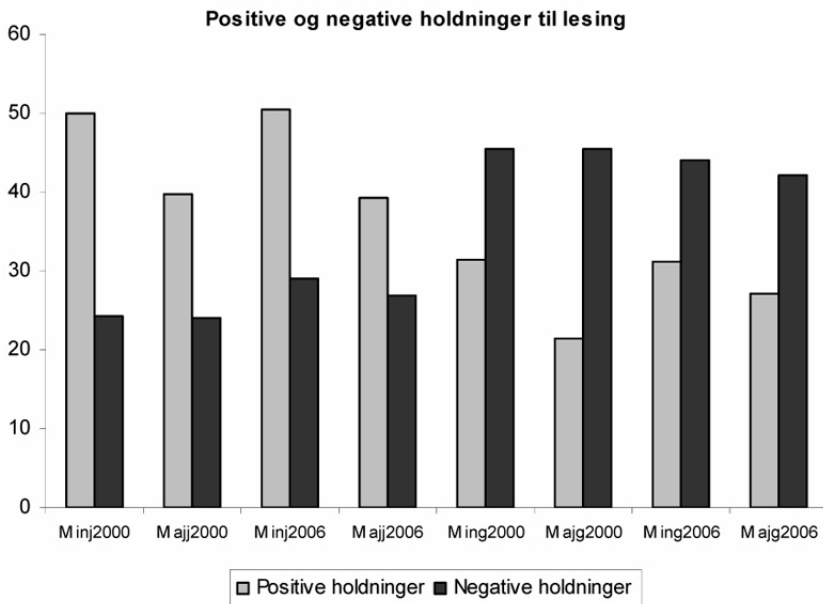
I dette avsnittet ser vi på elevenes lesevaner og holdninger til lesing, og her bruker vi de spørsmålene som var med i undersøkelsene i 2000 og 2006 til å studere utvikling over tid. I elevenes spørreskjema er det som nevnt tre hovedgrupper av spørsmål om dette temaet: Tid brukt til daglig lesing for fornøyles skyld, holdninger til lesing og lesehyppighet når det gjelder ulike typer lesestoff i fritiden. I det første spørsmålet om hvor mye tid elevene bruker daglig på å lese for fornøyles skyld, er det følgende fem svaralternativer: 1. *Jeg leser ikke for min egen fornøyles skyld*, 2. *30 minutter eller mindre hver dag*, 3. *Mellom 30 og 60 minutter hver dag*, 4. *1 til 2 timer hver dag* og 5. *Mer enn 2 timer hver dag*. Tidligere studier av norske PISA-data har vist at det ikke er noen vesentlig forskjell i leseskår mellom elever som leser inntil 30 minutter hver dag, og elever som leser en, to eller flere timer daglig. Den store forskjellen finner vi mellom de elevene som leser, og de som oppgir at de ikke leser i det hele tatt. Den siste gruppen skårer vesentlig svakere enn den første. Vi har derfor her valgt å se på prosentandel elever som krysser av for at de *ikke* leser for fornøyles skyld.

Tabell 2 viser at prosentandelen jenter som rapporterer at de ikke leser for fornøyles skyld, i større eller mindre grad har økt blant begge gruppene fra 2000 til 2006, men blant minoritetsjentene er økningen litt for liten til å være signifikant. Forskjeller må være i størrelsesorden 10 prosentpoeng eller mer for å være statistisk signifikante når det gjelder minoritets elevene i denne sammenheng. I 2006 var forskjellen mellom jenter fra språklige minoriteter og øvrige jenter litt mindre enn i 2000, noe som i hovedsak skyl-

des at andelen jenter fra språklige minoriteter som rapporterer at de ikke leser for fornøynsens skyld, har økt. Prosentandelen gutter fra språklige minoriteter som rapporterer at de ikke leser for fornøynsens skyld, har også økt noe. Samtidig er det en lavere prosentandel gutter fra majoriteten som rapporterer dette i 2006, enn det var i 2000. Dette har resultert i at de to guttegruppene rapporterer omtrent likt når det gjelder dette svaralternativet i 2006.

Tabell 2 Prosentandel elever som ikke leser for fornøynsens skyld i 2000 og 2006

	Jenter	Gutter
Minoritet 2000	17,3	34,8
Majoritet 2000	24,9	45,2
Minoritet 2006	23,8	38,9
Majoritet 2006	27,1	39,7



Figur 3 Prosentandel elever som sier seg enige i positive og negative utsagn om lesing i 2000 og 2006.

Elevene ble bedt om å si seg enige eller uenige i ni forskjellige utsagn om lesing, fire av dem uttrykte positive holdninger, mens fem ga mer uttrykk for negative holdninger til lesing (se Kjærnsli mfl. 2007:146). Figur 3 viser gjennomsnittlig prosentandel elever i hver gruppe som var *enige* eller *svært enige* i de positive og de negative utsagnene. Det mest

løynefallende i figuren er kjønnsforskjellene. En større andel gutter enn jenter er enige i de negative utsagnene, mens en større andel jenter enn gutter er enige i de positive utsagnene. Jenter fra språklige minoriteter er begge år mer positive til lesing enn jenter fra majoriteten, men det er en tendens til at en større andel jenter i begge grupper er enige i de negative utsagnene i 2006 enn de var i 2000. Andelen gutter som er enige i de negative utsagnene, er omtrent den samme begge år og i begge gruppene, med en liten tendens til nedgang, særlig blant majoriteten av guttene. I 2000 var en større andel gutter fra språklige minoriteter enige i de positive utsagnene enn gutter fra majoriteten, men denne forskjellen er ikke så tydelig i 2006, mest fordi holdningene til lesing hos gutter fra majoriteten har utviklet seg positivt.

Tabell 3 viser hvor stor prosentandel av elevene som rapporterer at de leser de ulike typene lesestoff minst flere ganger i uka i 2000 og 2006. Tabellen gir et komplekst bilde av forskjeller mellom minoritets- og majoritetslever, forskjeller mellom kjønn og endring over tid. I det følgende kommenterer vi resultatene med utgangspunkt i de ulike typene lesestoff.

Tabell 3: Prosentandel elever som leser ulike typer lesestoff minst flere ganger i uka

	Min. jenter 2000	Min. jenter 2006	Min. gutter 2000	Min. gutter 2006	Maj. jenter 2000	Maj. jenter 2006	Maj. gutter 2000	Maj. gutter 2006
Ukeblad	26,1	46,2	23,5	40,6	37,6	52,2	27,5	40,3
Tegneserier	13,6	13,6	21,1	31,3	23,5	24,5	43,3	45,5
Skjønnlitteratur	13	22	8	12	16	20	7	12
Andre bøker	9,1	30	7,4	17,3	6,1	15	9,6	16,3
E-post og web	31,8	67,4	33	54,5	36,9	64,9	50,2	66,8
Aviser	52,2	51,5	52	49,6	59,1	58,3	68,1	60,5

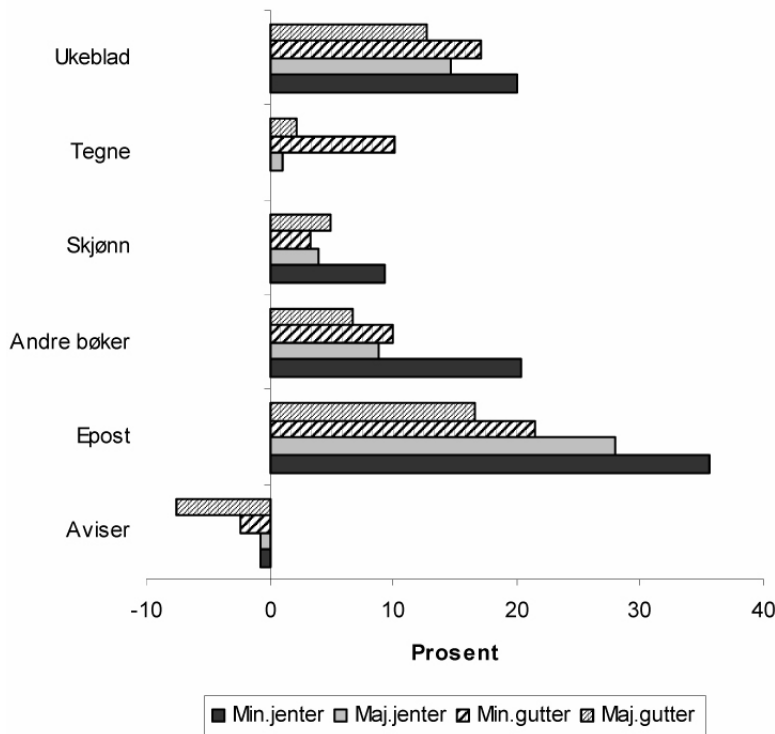
Ukeblader leses gjennomgående hyppigere av jenter enn av gutter i begge elevgrupper, men samtidig ser vi en tydelig økning i andelen elever som leser ukeblader fra 2000 til 2006, og dette gjelder i aller størst grad de minoritetspråklige elevene, noe som har ført til at forskjellen mellom minoritet og majoritet er helt (gutter) eller nesten (jenter) utvisket i 2006.

Tegneserier ser gjennomgående ut til å være mer populært blant gutter enn blant jenter og mer populært blant majoritetslever enn blant minoritetslever. Den eneste gruppen som har endret seg signifikant over tid, er gutter fra språklige minoriteter. Blant dem har andelen ukentlige lesere av tegneserier steget med ti prosentpoeng.

Blant samtlige elevgrupper har andelen som leser skjønnlitteratur ukentlig, steget i større eller mindre grad. Jenter fra språklige minoriteter har hatt størst økning. Blant språklige minoriteter ser det ut som om kjønnsforskjellen i jentenes favør er økende, selv om denne endringen ikke er statistisk signifikant.

Andelen elever som leser andre bøker ukentlig, er også økende, særlig blant jenter fra språklige minoriteter, som skiller seg ut ved at så mye som 30 prosent av dem svarer at de leser dette minst flere ganger i uka. Andre bøker vil her si fagbøker, faktabøker, biografier osv.

Når det gjelder lesing av ukeblader og nettbaserte tekster, er forskjellen mellom elever fra språklige minoriteter og øvrige elever blitt mindre over tid. Vi ser at en større andel gutter enn jenter i begge grupper leser tegneserier, og at en større andel jenter enn gutter leser ukeblader og skjønnlitteratur flere ganger i uka. Nettbaserte tekster viser ingen tydelige forskjeller mellom elevene fra språklige minoriteter og majoriteten av elevene, men økningen i bruk av slike tekster har vært større blant jenter enn blant gutter i perioden.



Figur 4 Endring i prosentandel elever som leser ulike typer lesestoff minst flere ganger i uka. Positive verdier betyr økning, negative verdier betyr nedgang fra 2000 til 2006.

Figur 4 viser at med unntak av aviser leser en større andel elever i alle grupper ulike typer lesestoff ukentlig i 2006 enn det som var tilfellet i 2000. Den største økningen ser vi når det gjelder ukeblader, faktabøker og nettbaserte tekster. Det er blant jentene fra språklige minoriteter vi finner den aller største endringen. Sammenliknet med de andre elevgruppene har prosentandelen jenter fra språklige minoriteter som leser ukeblader, andre bø-

ker og nettbaserte tekster, økt så mye at det er statistisk signifikant. Prosentandelen elever som leser aviser flere ganger i uka, er uendret, med unntak av blant majoriteten av guttene, der denne prosentandelen har gått noe ned.

Sammenheng mellom lesevaner, holdninger til lesing og prestasjoner

Vi har gjort korrelasjonsanalyser for å se på samvariasjon mellom elevenes lesevaner og holdninger og deres faglige prestasjoner på PISA-prøven. Det må imidlertid understrekes at jo færre elever det er i hver gruppe, og jo større spredning det er mellom elevene, jo mer skal det til for at korrelasjonskoeffisienter skal være statistisk signifikante på 0,01 nivå. Når det gjelder elever fra språklige minoriteter, finner vi derfor få sterke sammenhenger her, selv om det i hovedsak er slik at positive holdninger og lesehyppighet korrelerer positivt med skår, og negative holdninger korrelerer negativt. Når det gjelder lesestoff, er det skjønnlitteratur som korrelerer høyest med lese-skår blant alle elevgrupper, mens lesing av tegneserier og ukeblader ikke viser noen signifikant samvariasjon med skår. Blant elever fra språklige minoriteter er det imidlertid to holdningsvariabler som viser aller høyest signifikant *negativ* samvariasjon (varierende fra $-0,3$ til $-0,4$) med skår i både lesing, matematikk og naturfag: «Jeg leser bare hvis jeg må» og «Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn noen få minutter». Det er altså en tydelig sammenheng mellom negative holdninger til lesing og lave prestasjoner på de tre fagområdene for elever fra språklige minoriteter.

Konklusjoner og drøfting

Gjennomgangen av data fra PISA 2000 og 2006 har vist at mens kjønnsforskjellene i lesing blant majoriteten av elevene er store i jentenes favør både i 2000 og 2006, har forskjellene i lesing mellom jenter og gutter fra språklige minoriteter endret seg i den samme perioden. I 2006 er det statistisk signifikante forskjeller i lesing blant elever fra språklige minoriteter i jentenes favør. En slik forskjell fantes ikke i 2000. I 2006 presterer jenter fra språklige minoriteter på gjennomsnittlig samme nivå som majoriteten av guttene i lesing. Når det gjelder lesevaner og holdninger til lesing, er det kjønnsforskjellene i begge elevgrupper som er mest iøynefallende i 2006. Flere gutter enn jenter gir uttrykk for negative holdninger til lesing, mens flere jenter enn gutter har positive holdninger både blant elevene fra språklige minoriteter og blant de øvrige elevene. Samtidig leser en større andel gutter enn jenter i begge grupper tegneserier, og en større andel jenter enn gutter leser ukeblader og skjønnlitteratur flere ganger i uka. Når det gjelder lesing av nettbaserte tekster, finner vi i 2006 små kjønnsforskjeller og ingen tydelige forskjeller mellom de språklige minoritetene og majoriteten av elevene.

Når de to gruppene, elever fra språklige minoriteter og elever fra den språklige majoriteten, blir mer like hverandre når det gjelder kjønnsforskjeller i leseprestasjoner og lesevaner, kan dette tolkes som et resultat av en integrering over tid. I PISA-utvalgene er flere av elevene fra språklige minoriteter født i Norge i 2006 enn det som var tilfellet i 2000,

henholdsvis 49 mot 34 prosent. I 2006 vil også flere av 15-åringene fra språklige minoriteter som er født utenlands, ha oppholdt seg lenger i Norge og ha gått flere år på norsk skole enn tilsvarende gruppe hadde i 2000. Vi ser dette som en mulig bakgrunn for økningen av kjønnsforskjellene i leseprestasjoner og lesevaner blant elever fra språklige minoriteter. Flere av foreldrene til både de elevene fra språklige minoriteter som er født i Norge, og til de som er født utenlands, vil også ha bodd her lenger, og flere av dem vil ha en yrkestilknytning (SSB 2009). På denne bakgrunnen kan resultatene ses som en følge av at innvandringen til Norge har vart lenger.

Det finnes undersøkelser av kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner blant minoritet og majoritet. Anders Bakken (2008) ser på eksamenskarakterene i norsk, engelsk og matematikk i grunnskolen i 2002–2006 og diskuterer hvorvidt kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner kan være avhengig av klassebakgrunn og status som enten majoritet eller språklig minoritet. Han finner noe mindre kjønnsforskjeller blant elever fra språklige minoriteter enn blant majoriteten av elevene, men forskjellene er så små at han konkluderer med at kjønn i hovedsak har lik betydning for karakterer i begge elevgrupper. Også her er størrelsen på kjønnsforskjellene avhengig av fag: De er store i norsk og små i matematikk. Bakkens hovedfunn er at kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner er nokså robuste på tvers av kontekster, siden de bare i begrenset grad er betinget av elevenes sosiale klassebakgrunn og minoritets- eller majoritetsstatus. Bakkens resultater er i hovedsak i samsvar med våre funn i denne artikkelen, men han undersøker ikke endring over tid og kan derfor heller ikke fange opp noen økning i kjønnsforskjeller blant elever fra språklige minoriteter.

En kunnskapsoversikt over skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (Bakken mfl. 2008) konkluderer med at det trolig er slik at skolen først og fremst bidrar til å reprodusere forskjeller som allerede finnes. At jenter er flinkere enn gutter til å lese, og at det er nokså beskjedne forskjeller i matematikk, danner et konsistent mønster over tid, på tvers av nasjonaliteter og mellom skoler innen land, påpekes det. Likevel forstås problematikken som et resultat av et samspill mellom en rekke ulike faktorer, både slike som skolen direkte kan påvirke, og slike som den ikke kan forandre. Det etterlyses mer kunnskap om hvorvidt det finnes spesielt kritiske aldersfaser hvor kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner oppstår eller utvikler seg, og rapporten reiser spørsmål om det vil være mer fruktbart å se kjønn i kombinasjon med andre faktorer som sosial klasse og etnisitet.

I denne artikkelen har vi dokumentert økende kjønnsforskjeller i leseprestasjoner og i noen grad også i lesevaner blant elever fra språklige minoriteter, og vi antyder at dette kan ha sammenheng med lengre skolegang i Norge og økende tilknytning til det norske samfunnet. Blant språklige minoriteter ser vi altså at kjønnsforskjeller snarere produseres enn reproduseres i skolen knyttet til området lesing. Dette viser også betydningen av analyser der fokus ikke rettes ensidig mot elevenes status som språklige minoriteter, men der denne faktoren kombineres med kjønnsfaktoren.

Undersøkelsen vår viser at det først og fremst er forskjellene mellom leseprestasjoner til jenter og gutter fra språklige minoriteter som har endret seg fra 2000 til 2006. Når det gjelder lesevaner og holdninger til lesing, er bildet mer sammensatt. De relative og systematiske forskjellene i prestasjoner mellom 15-åringer fra språklige minoriteter og majori-

teten av elevene har ikke endret seg nevneverdig i denne perioden, men vi ser at jenter fra språklige minoriteter har hatt en signifikant økning når det gjelder ukentlig lesing av ukeblader, faktabøker og nettbaserte tekster i perioden. Samtidig utgjør disse jentene den eneste av de fire elevgruppene som ikke har hatt en tydelig nedgang i leseprestasjoner fra 2000 til 2006. Framgangen på 10 poeng er imidlertid ikke statistisk signifikant.

Lise Iversen Kulbrandstad oppsummerer flere nordiske studier av forholdet mellom leseferdighet og lesevaner (Tønnessen 1993, 1995; Nielsen 1997; Solheim og Tønnessen 1999, i Kulbrandstad 2000:36 ff.). Hun konkluderer med at det synes å være en sammenheng mellom lesevaner og leseferdigheter hos elever på barnetrinnet, men at denne sammenhengen ikke er like tydelig hos elever på ungdomstrinnet. Det kan likevel se ut som om elever fra språklige minoriteter bryter med dette bildet, for i PIRLS 2001 finnes ingen signifikante forskjeller i leseprestasjoner mellom de 10-åringene fra språklige minoriteter som opplyser at de ofte leser for moro skyld, og de som ikke gjør det, mens slike forskjeller finnes blant majoriteten av elevene (Wagner 2004). En longitudinell nederlandsk studie av sammenhengen mellom fritidslesing, definert som lesing hjemme for fornøynens skyld eller for moro skyld og elevenes leseprestasjoner på skolen fra 3. til 6. klasse (Otter et al. 1995), ga ingen støtte til oppfatningen om at fritidslesing er viktig for utviklingen av elevenes lesekompetanse på skolen. Forskerne konkluderte med at fritidslesingen må ha et visst omfang, og at leseprosessen og lesestoffet må ha en viss kvalitet for å få betydning for elevenes leseprestasjoner på skolen. I en studie av leseferdighetene og lesevanene til danske lesere i alderen 18 til 65 år viste det seg at det først og fremst var lesing i forbindelse med jobb eller utdanning som hadde sammenheng med leseferdighetene, noe som tilskrives den forpliktende karakteren denne lesingen har (Elbro 1991:113, i Kulbrandstad 2000:38 f.).

Selv om vi ser at jenter fra språklige minoriteter har økt prestasjonene sine på fagområdet lesing i PISA fra 2001 til 2006, samtidig som deres ukentlige fritidslesing har økt i samme periode, kan vi ikke peke på noen årsakssammenheng her, men økt omfang av lesing i fritida tyder på positive holdninger til lesing. PISA-undersøkelsene viser en tydelig positiv samvariasjon mellom lesevaner og skår på leseprøven, både internasjonalt og spesielt i de nordiske landene. Denne samvariasjonen er generelt noe lavere blant elever fra språklige minoriteter enn blant majoriteten, og i begge elevgrupper noe høyere blant jenter enn blant gutter. Når det gjelder elever fra språklige minoriteter, er det spesielt opplevelsen av at lesing er krevende og dermed ulystbetont, som henger sammen med lave prestasjoner i PISA. Det er ikke utenkelig at dette blant annet kan dreie seg om utfordringer knyttet til forståelse av norsk språk.

Samtidig med at dette skrives, gjennomføres PISA-undersøkelsen 2009 med hovedvekt på lesing. Når resultatene legges fram i slutten av 2010, vil det bli interessant å se om tendensene til større forskjeller i leseprestasjoner i jentenes favør blant elever fra språklige minoriteter vedvarer, og hvordan lesevaner og holdninger til lesing utvikler seg.

Litteratur

- Arnseth, H. C., Hatlevik, O., Kløvstad, V., Kristiansen, T. & Ottestad, G. (2007). *ITU Monitor 2007: Skolens digitale tilstand 2007*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2008). Nye tall om ungdom. Er kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner avhengig av klassebakgrunn og minoritetsstatus? *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2008, 8(1), 85–93.
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. Rapport 4/2008. Oslo: NOVA.
- Golden, A. og Kulbrandstad, L. I. (2007). Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk* 2007, 23(2), 33–66.
- Hvistendahl, R. & Roe, A. (2004). The Literacy Achievement of Norwegian Minority Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48 (3), 307–324.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. og Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, L. I. (1996). *Lesing på et andrespråk en studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kulbrandstad, L. I. (2000). *Unge lesere – fire artikler*. Høgskolen i Hedmark. Rapport nr. 2 – 2000.
- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didaktica 2001/4*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- OECD. (2002). *Reading for Change – Performance and Engagement Across Countries*. Paris: OECD Publications.
- OECD. (2007). *Science Competencies for Tomorrow's World: Volume 1 Analysis*. Paris: OECD Publications.
- Otter, M. E., Hox, J., & Mellenbergh, G. J. (1995). *Relationships between reading achievement and leisure-time reading in grade 3, 4, 5 and 6: A longitudinal study in the Netherlands*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the AERA. San Francisco, April 18–22, 1995.
- Roe, A. & Hvistendahl, R. (2006). Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background. I J. Mejdning og A. Roe (red.). *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers, 113–128.
- Roe, A. & Taube, K. (2003). Reading achievement and gender differences. I S. Lie, P. Linnakylä og A. Roe (red.). *Northern Lights on PISA*. Oslo: Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo, 129–142.
- Roe, A. & Taube, K. (in press). Norwegian and Swedish students' reading engagement in 2000 and 2006 in a gender perspective. *Northern Lights on PISA 2006*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- SSB. (2009). *Økonomi og levekår for ulike lavinntektsgrupper*. 2008. *Rapporter 2009/1*.
- Wagner, Å.K. 2004. *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Høgskolen i Stavanger.

Arne Lervåg

E-post: a.o.lervag@ped.uio.no

Monica Melby-Lervåg

E-post: monica.melby-lervag@isp.uio.no

Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier

Vi presenterer en metaanalyse av forskjellene i muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse mellom en- og tospråklige. Resultatene viser at tospråklige har betydelig svakere muntlige språkferdigheter enn enspråklige, og at dette trolig påvirkes av hvor likt første- og andrespråket er. Det er ingen klare ordavkodingsforskjeller mellom gruppene, men tospråklige har tilsynelatende en liten fordel i begynneropplæringen. For leseforståelse er gruppeforskjellen moderat i favor av enspråklige, og påvirkes av det muntlige språkferdighetsnivået hos tospråklige.



Arne Lervåg Dr.polit, Bredtvet kompetansesenter.



Monica Melby-Lervåg ph.d. ved Institutt for Spesialpedagogikk, UiO.

Både internasjonalt og nasjonalt begynner et stadig økende antall barn på skolen med manglende ferdigheter på det språket som benyttes der. Språk er både en viktig ferdighet i seg selv og et viktig redskap til å tilegne seg kunnskaper innenfor andre fagfelt. Dersom en ikke forstår det språket som snakkes i skolen, vil en ikke kunne tilegne seg innholdet som skolen formidler på en adekvat måte. Flere av veiene videre, i både utdanningssystemet og på arbeidsmarkedet, vil da kunne bli stengt. Spesielt kan en tenke seg at leseferdigheter vil kunne bli direkte rammet av svake språkferdigheter, og siden mye av læringen i skolen foregår ved hjelp av tekstlesing, vil svake leseferdigheter kunne forsterke den negative trenden i forhold til kunnskapstilegnelse. Denne tendensen vil bli tydeligere desto lenger opp i skolesystemet man kommer, siden stadig mer av læringen da vil baseres på å lese tekster.

Mange studier har hatt som mål å undersøke hva det å være tospråklig har å si for muntlig språk, tekniske leseferdigheter (ordavkodning) og leseforståelse. Selv om det er generelle trender blant resultatene i disse studiene, finnes også flere studier som avviker fra disse trendene. Et nyttig redskap for å lage et sammendrag av resultater fra flere studier innenfor samme tema, er metaanalyse. I denne artikkelen rapporteres en metaanalyse der vi søker å systematisere funnene fra tidligere studier – både med tanke på hvor store forskjeller en finner mellom en- og tospråklige på undervisningsspråket og med tanke på hva som eventuelt kan påvirke størrelsen til (moderere) disse forskjellene. Før vi introduserer metaanalysen, vil vi kort presentere teorier om mulige årsaker til den store variasjonen vi finner mellom de ulike studiene.

Hvordan muntlig språk undersøkes, varierer over de ulike studiene. Forskjellige former for begreps- eller vokabulartester ser ut til å være blant de vanligste målene, men lytforståelse og ulike former for grammatikalske eller syntaktiske mål er også blitt benyttet. Den gjennomgående trenden ser ut til å være at tospråklige elever har svakere muntlige språkferdigheter på undervisningsspråket enn de som har undervisningsspråket som morsmål. Selv om denne trenden er tydelig, er det en stor variasjon mellom ytterpunktene: mens for eksempel Droop og Verhoeven (2003) viste store forskjeller til fordel for de enspråklige, viste Bialystok, Shenfield og Codd (2000) ingen signifikant forskjell i sin studie. Mange faktorer kan tenkes å ligge til grunn for disse forskjellene mellom studier. Både sosiokulturelle/lingvistiske og sosioøkonomiske faktorer er mulige forklaringer, men problemet er at svært få av studiene har oppgitt sammenlignbare mål på disse områdene. En av årsakene til dette kan selsvagt være at det er problematisk både å innhente og å kvantifisere slik informasjon på en valid måte. Dog oppgir så å si alle studiene informasjon om hvilke språk de en- og tospråklige snakker, og førstespråket til de tospråklige kan tenkes å forklare noe av forskjellen mellom studiene. En kan tenke seg at et andrespråk som har flere ord som ligner ord på førstespråket, såkalte kognater, vil være enklere å lære seg enn andrespråk som står fjernere fra førstespråket. Enkelte studier har vist at slike språklige overføringer kan skje mellom felles kognater på første og andrespråket (Proctor, August, Carlo & Snow, 2006). Hvis dette stemmer, kan en forvente at det vil være mindre forskjell mellom en- og tospråklige med europeiske morsmål (fra den indoeuropeiske språkfamilien) enn mellom enspråklige med europeisk morsmål og tospråklige med ikke-europeiske morsmål. Et annet element er at det trolig vil være mindre kulturelle forskjeller mellom de en- og tospråklige som har sin opprinnelse i nærliggende land enn en- og tospråklige som har sin opprinnelse i fjerntliggende land. Et tredje element vil kunne være at sosioøkonomiske forhold, som utdanningsnivå og arbeidstilknytning hos foreldrene kanskje vil være likere mellom en- og tospråklige med europeiske morsmål enn mellom enspråklige med europeisk morsmål og tospråklige med ikke-europeiske morsmål.

De ulike studiene varierer også mht. hvor store forskjeller de rapporterer mellom en- og tospråklige når det gjelder ordavkodningsferdigheter (det å teknisk kunne lese). Selv om enkelte studier finner en ulikhet i favør av de tospråklige (se for eksempel Mumtaz & Humphreys, 2001), ser den generelle trenden ut til å være at det ikke er noen forskjell

mellom gruppene. Forklaringen på hvorfor noen studier viser at tospråklige har bedre ordavkodingsferdigheter enn enspråklige har gjerne vært at det å lære seg å lese henger sammen med metaspråklige ferdigheter og at tospråklige kan forventes å ha bedre metaspråklige ferdigheter enn enspråklige. Tospråklige har muligheter til å sammenligne språkene (lyder, stavelser, ord, bokstaver etc.), noe som kan resultere i mer utviklede metaspråklige ferdigheter (Bialystok, Majumder & Martin, 2003). Årsaken til at flere studier ikke finner forskjeller mellom en- og tospråklige kan være forbundet med hvor barna befant seg i leseutviklingen på det tidspunktet de ble testet. Siden metaspråklige ferdigheter ser ut til å være viktigst for den begynnende ordavkodingen (det å forstå det alfabetiske prinsippet) (Lervåg, Bråten & Hulme, 2009), vil en kun forvente å finne positive effekter av tospråklighet hos de yngste leserne.

For leseforståelse er den generelle trenden at tospråklige gjør det svakere enn enspråklige, selv om en også her finner klare avvik (se for eksempel Chiappe, Glaeser & Ferko, 2007). I følge «the simple view of reading» er leseforståelse i hovedsak produktet av ordavkoding og språkforståelse (Hoover & Gough, 1990). I begynnelsen er ordavkoding den viktigste komponenten siden mye av lesingen dreier seg om å forstå hvilke lyder (fonemer) som representerer de ulike bokstavkonstellasjonene (grafemer) og å automatisere forholdet dem i mellom. Senere, når ordavkodingen er automatisert, vil språkforståelsen ta over som den viktigste komponenten i leseforståelsen. Som en følge av denne teorien vil variasjonen i effektstørrelser mellom de ulike studiene når det gjelder leseforståelse kunne forklares med bakgrunn i de to komponentene ordavkoding og språkforståelse. Tospråklige med gode andrespråklige ordavkodingsferdigheter vil i mindre grad skille seg fra enspråklige enn det tospråklige med svake andrespråklige ordavkodingsferdigheter vil. Tilsvarende vil tospråklige med gode muntlige andrespråklige ferdigheter i mindre grad skille seg fra de enspråklige enn det tospråklige med svake muntlige andrespråklige ferdigheter vil.

I denne metaanalysen vil vi altså undersøke hvor store forskjeller (effektstørrelser) det er mellom en- og tospråklige på: muntlige språkferdigheter, ordavkodingsferdigheter og leseforståelse. Vi lanserer også tre hypoteser om hva som trolig kan moderere eller forklare deler av forskjellene i effektstørrelser mellom de ulike studiene. Vi tenker at kategoriene « europeisk førstespråk » og « ikke-europeisk førstespråk » vil moderere forskjeller mellom studier av muntlige språkforskjeller. Vi tenker at barnas alder vil moderere forskjeller mellom studier av ordavkodingsforskjeller. Og tilslutt tenker vi, i tråd med «the simple view of reading», at både ordavkoding og muntlige språkferdigheter vil kunne moderere forskjeller mellom studier av leseforståelse.

Metode

Datainnsamling

For å lokalisere studier til metaanalysen ble det foretatt søk på ERIC og Google Scholar. Søkeordene «bilingual» og «monolingual» ble krysset med «reading» og «vocabulary». Treffene ble deretter vurdert, og fagfellevurderte studier som oppfylte følgende kriterier ble inkludert: a) studier som måler en eller flere av følgende variabler: muntlig språk,

ordavkodning, leseforståelse, b) studier som rapporterte gjennomsnitt, standardavvik og utvalgsstørrelse, c) studier som brukte design der tospråklige barn blir sammenlignet med en enspråklig kontrollgruppe. Når det gjelder tospråklige, ble det kodet informasjon om resultater fra muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse på deres andrespråk. Studier av voksne og studier av barn med diagnostiserte vansker knyttet til læring eller språk ble ikke inkludert i metaanalysen. Totalt ble det kodet resultater fra 34 studier.

Statistisk Analyse

I metaanalysen ble det først regnet ut en separat effektstørrelse på bakgrunn av gjennomsnitt, standardavvik og utvalgsstørrelse rapportert i hver enkelt studie. Det ble gjort ved hjelp av effektstørrelsen Hedges' g (g) (Hedges & Olkin, 1985). Denne effektstørrelsen er et standardisert mål på gjennomsnittsforskjeller som angir gruppeforskjeller i standardavviksenheter. Dersom $g = 1$, vil det i dette tilfellet si at tospråklige barn avviker en standardavviksenhet på et gitt mål sammenlignet med enspråklige barn. Med unntak av svært små utvalg, vil Hedges' g samsvare med Cohens d (Hunter & Schmidt 1990). Cohen (1968) utviklet følgende retningslinjer for tolking av Cohens d : liten effektstørrelse; $d = 0.2$, medium $d = 0.5$ og stor $d = 0.8$. Retningslinjene for tolking av Cohens d foreslått av Cohen (1968) kan derfor med unntak av ved svært små utvalg, overføres til Hedges' g (Hedges, 1984).

I metaanalysen ble det deretter estimert en gjennomsnittlig effektstørrelse på tvers av studier for henholdsvis muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse. Den enkelte studie vektet da i henhold til utvalgsstørrelse; det vil si at studier med store utvalg tillegges mer vekt enn studier med små utvalg. Hvorvidt disse gjennomsnittlige effektstørrelsene var forskjellige fra 0, ble signifikantestet (z -test).

I beregning og signifikantesting av gjennomsnittlige effektstørrelser ble såkalte random effekt modeller brukt (Hedges & Olkin, 1985; Hunter & Schmidt 1990). Random effekt modeller er basert på en antagelse om at forskjeller i effektstørrelser mellom studier ikke bare skyldes tilfeldige feil, men også skyldes sann variasjon mellom studier når det gjelder for eksempel aldersnivå og måleinstrumenter. Slike variabler som er antatt å fange opp variasjonen mellom studier kan dermed operere som moderatorer. Moderatorer kan påvirke gruppeforskjeller i den enkelte undersøkelse og dermed bidra til å forklare variasjonen mellom studier.

For å avgjøre graden av forskjeller i effektstørrelser innen studier som inneholder mål av henholdsvis muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse ble en signifikantest for homogenitet (Q -test) benyttet (Hedges & Olkin, 1985). Dersom denne er signifikant, er forskjellen mellom studier større enn det som kan tilskrives tilfeldige ulikheter.

Når variasjonen mellom effektstørrelser innen studier var signifikant, ble det forsøkt å avdekke variabler som kunne bidra til å forklare denne variasjonen mellom studiene. For kontinuerlige variabler, som for eksempel alder, ble det brukt regresjonsanalyser for å undersøke hvordan disse påvirker effektstørrelsene. For kategoriske variabler, som for ek-

sempel testtype, ble det brukt en signifikanstest (Q -test) for å undersøke om effektstørrelsene i studiene varierte på tvers av de ulike kategoriene.

Moderatorvariabler

For å undersøke mulige faktorer som kan forklare eventuell variasjon mellom de ulike studiene ble *alder* brukt som moderatorvariabler for de tre ferdighetene (muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse). Videre ble *språk* (*både første- og andrespråk*) brukt som moderatorvariabel for muntlige språkferdigheter. I tillegg ble også *muntlig språkferdigheter* og *ordavkodning* brukt som moderatorvariabler for leseforståelse

Resultater

Karakteristika ved studiene

De 34 studiene som er inkludert i metaanalysen, samt deres respektive utvalgsstørrelser, aldersnivå og språk og hvorvidt de inneholder mål av ordavkodning, leseforståelse og muntlig språk er vist i Tabell 1. De mest vanlige tidsskriftene for publisering er *Applied Psycholinguistics* (k (antall effektstørrelser) = 3), *Bilingualism: Language and Cognition* (k = 3), *Journal of Research in Reading* (k = 3), *Journal of Educational Psychology* (k = 2), *Reading and Writing* (k = 2) og *Scientific Studies of Reading* (k = 2).

Det er totalt 36 uavhengige effektstørrelser som omfatter mål av muntlig språk og hvor totalt 2,742 tospråklige barn og 5,147 enspråklige barn er målt. Det er 24 uavhengige effektstørrelser som omfatter mål på ordavkodning, hvor totalt 2,463 tospråklige barn og 4,827 enspråklige barn er målt. Totalt 19 uavhengige effektstørrelser omfatter leseforståelse, der totalt 2,408 tospråklige barn og 4,511 enspråklige barn er målt.

For studier som måler muntlig språk er gjennomsnittlig utvalgsstørrelse 142.97 (st avvik 327.97, variasjonsbredde 13–1812) for enspråklige barn og 76.17 (st avvik 102.56, variasjonsbredde 14–379) for tospråklige. Gjennomsnittlig utvalgsstørrelse for studier som måler ordavkodning er 201.12 (st avvik 391.23, variasjonsbredde 14–1812) hos enspråklige barn og 117.30 (st. avvik 102.63, variasjonsbredde 18–379) for tospråklige. For observasjoner av leseforståelse er gjennomsnittlig utvalgsstørrelse for enspråklige barn 237.42 (st avvik 410.77, variasjonsbredde 23–1812) og 126.74 (st avvik 116.83, variasjonsbredde 24–379) for tospråklige barn.

For muntlig språk er gjennomsnittlig alder for enspråklige 6.86 år (st avvik 1.72, variasjonsbredde 4.4–12 år) og 6.86 år for tospråklige utvalg (st avvik 1.75, variasjonsbredde 4.2–12 år). For ordavkodning er gjennomsnittlig alder for enspråklige utvalg 7.78 år (st avvik 1.70, variasjonsbredde 4.5–12 år) og 7.81 år for tospråklige utvalg (st avvik 1.75, variasjonsbredde 4.4–12 år). For leseforståelse er gjennomsnittlig alder for enspråklige utvalg 9.72 år (st avvik 2.80, variasjonsbredde 6.5–15 år) og 9.72 år for tospråklige utvalg (st avvik 2.84, variasjonsbredde 6.6–15 år).

Tabell 1 Sammen drag av studier som sammenligner muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse mellom enspråklige og tospråklige utvalg

Studie	<i>n</i>	Alder (år)	Første Språk	Mål
<i>Abedi, Lord, Hofstetter & Baker, 2000</i>				
Tospråklig utvalg	144	13.5	Blandet	Lese f
Enspråklig utvalg	130	13.5	Engelsk	Lese f
<i>Abu-Rabia & Siegel, 2002</i>				
Tospråklig utvalg	18	9–11	Arabisk	Avk, MS
Enspråklig utvalg	45	9–11	Engelsk	Avk, MS
<i>Beech & Keys, 1997</i>				
Tospråklig utvalg	40	8	Blandet	Lese f
Enspråklig utvalg	24	8	Engelsk	Lese f
<i>Bialystok, Luk & Kwam, 2005</i> <i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	29	6.5	Kinesisk	MS
Enspråklig utvalg	40	6.7	Engelsk	MS
<i>Bialystok, Luk & Kwam, 2005</i> <i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	30	6.7	Hebraisk	MS
Enspråklig utvalg	40	6.7	Engelsk	MS
<i>Bialystok, Luk & Kwam, 2005</i> <i>Utvalg 3</i>				
Tospråklig utvalg	33	6.9	Spansk	MS
Enspråklig utvalg	40	6.7	Engelsk	MS
<i>Bialystok, Majumder & Martin, 2003</i> <i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	25	7.1	Spansk	Avk, MS
Enspråklig utvalg	33	7.1	Engelsk	Avk, MS
<i>Bialystok, Majumder & Martin, 2003</i> <i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	31	7.1	Kinesisk	Avk, MS
Enspråklig utvalg	33	7.1	Engelsk	Avk, MS
<i>Bialystok, McBride-Chang & Luk, 2005</i>				
Tospråklig utvalg	35	5.8	Kantonesisk	MS
Enspråklig utvalg	32	5.8	Engelsk	MS
<i>Bialystok, Shenfield & Codd, 2000</i> <i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	15	4.5	Hebraisk	MS
Enspråklig utvalg	16	4.5	Engelsk	MS

Studie	<i>n</i>	Alder (år)	Første Språk	Mål
<i>Bialystok, Shenfield & Codd, 2000</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	15	5.5	Hebraisk	MS
Enspråklig utvalg	15	5.5	Engelsk	MS
<i>Carreker, Neuhaus, Swank, Johnson et al. 2007</i>				
Tospråklig utvalg	205	9.2	Blandet	Lesef
Enspråklig utvalg	247	9.2	Engelsk	Lesef
<i>Chiappe, Glaeser & Ferko, 2007</i>				
Tospråklig utvalg	27	6.6	Koreansk	Lesef
Enspråklig utvalg	23	6.5	Engelsk	Lesef
<i>Chiappe, Siegel, & Wade-Wooley, 2002</i>				
Tospråklig utvalg	131	6.3	Blandet	Avk, MS
Enspråklig utvalg	727	6.3	Engelsk	
<i>Da Fontoura & Siegel, 1995</i>				
Tospråklig utvalg	24	9–12	Portugisisk	MS, avk
Enspråklig utvalg	57	9–12	Engelsk	MS, avk
<i>Davidson & Tell, 2005</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	20	4.2	Urdu	MS
Enspråklig utvalg	20	4.4	Engelsk	MS
<i>Davidson & Tell, 2005</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	20	5.9	Urdu	MS
Enspråklig utvalg	20	5.8	Engelsk	MS
<i>Droop & Verhoeven, 2003</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	67	8.6	Marokkansk	MS, avk, lesef
Enspråklig utvalg	143	8.8	Nederlandsk	MS, avk, lesef
<i>Droop & Verhoeven, 2003</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	72	8.6	Tyrkisk	MS, avk, lesef
Enspråklig utvalg	143	8.8	Nederlandsk	MS, avk, lesef
<i>Goetry, Wade-Wooley, Kolinsky & Mousty, 2006</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	20	7.0	Fransk	Avk, MS,
Enspråklig utvalg	25	6.9	Nederlandsk	Avk, MS,
<i>Goetry, Wade-Wooley, Kolinsky & Mousty, 2006</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	23	6.9	Nederlandsk	Avk, MS
Enspråklig utvalg	25	6.8	Fransk	Avk, MS

Studie	<i>n</i>	Alder (år)	Første Språk	Mål
<i>Hacquebord, 1994</i>				
Tospråklig utvalg	88	12–15	Tyrkisk	Leseif
Enspråklig utvalg	89	12–15	Nederlandsk	Leseif
<i>Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2004</i>				
Tospråklig utvalg	50	6.7	Indisk	Avk, MS, leseif
Enspråklig utvalg	50	6.8	Engelsk	Avk, MS, leseif
<i>Hutchinson, Whiteley, Smith & Connors, 2003</i>				
Tospråklig utvalg	43	6.87	Arabisk	Avk, MS, leseif
Enspråklig utvalg	43	6.8	Engelsk	Avk, MS, leseif
<i>Jean & Geva, 2000</i>				
Tospråklig utvalg	146	5.3	Blandet	Avk, MS
Enspråklig utvalg	61	5.3	Engelsk	Avk, MS
<i>Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2007</i> <i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	44	6.5	Blandet	Avk
Enspråklig utvalg	31	6.6	Engelsk	Avk
<i>Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2007</i> <i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	30	7.6	Blandet	Avk
Enspråklig utvalg	23	7.6	Engelsk	Avk
<i>Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2007</i> <i>Utvalg 3</i>				
Tospråklig utvalg	29	8.8	Blandet	Avk
Enspråklig utvalg	21	8.8	Engelsk	Avk
<i>Jongejan, Verhoeven, & Siegel, 2007</i> <i>Utvalg 4</i>				
Tospråklig utvalg	20	9.8	Blandet	Avk
Enspråklig utvalg	14	9.8	Engelsk	Avk
<i>Kovelman, Baker & Petitto, 2008</i>				
Tospråklig utvalg	25	8.0	Spansk	Avk, MS, leseif
Enspråklig utvalg	51	8.0	Engelsk	Avk, MS, leseif
<i>Lervåg & Aukrust, 2009</i>				
Tospråklig utvalg	90	7.5	Urdu	Avk, MS, leseif
Enspråklig utvalg	198	7.5	Norsk	Avk, MS, leseif
<i>Lesaux, Rupp, & Siegel, 2007</i>				
Tospråklig utvalg	135	5.3 (9)	Blandet	Avk, MS (leseif)
Enspråklig utvalg	689	5.3 (9)	Engelsk	Avk, MS (leseif)

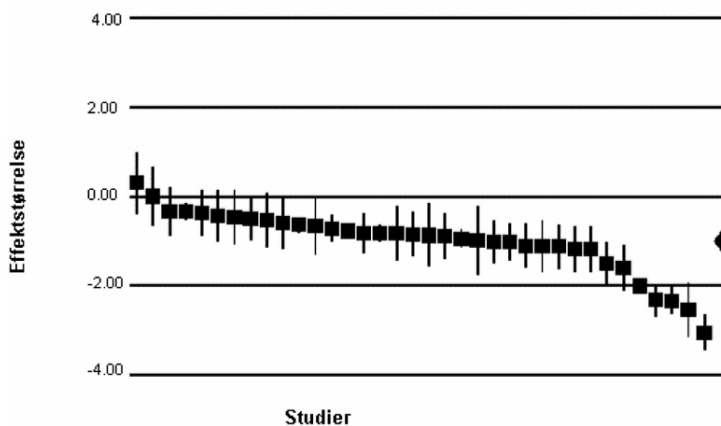
Studie	<i>n</i>	Alder (år)	Første Språk	Mål
<i>Loizou & Stuart, 2003</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	16	5.9	Gresk	MS
Enspråklig utvalg	16	5.8	Engelsk	MS
<i>Loizou & Stuart, 2003</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	18	5.8	Engelsk	MS
Enspråklig utvalg	18	5.8	Gresk	MS
<i>Mahon & Crutchley, 2006</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	70	5.3	Urdu	MS
Enspråklig utvalg	15	5.1	Engelsk	MS
<i>Mahon & Crutchley, 2006</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	26	8.3	Urdu	MS
Enspråklig utvalg	54	8.5	Engelsk	MS
<i>Miller-Guron & Lundberg, 2003</i>				
Tospråklig utvalg	51	15	Blandet	Lesef
Enspråklig utvalg	34	15	Svensk	Lesef
<i>Mumtaz & Humphreys, 2001</i>				
Tospråklig utvalg	60	7.9	Blandet	Avk
Enspråklig utvalg	60	7.7	Engelsk	Avk
<i>Paez, Tabors & Lopez, 2007</i>				
Tospråklig utvalg	312	4.4	Engelsk	Avk, MS
Enspråklig utvalg	154	4.5	Spansk	Avk, MS
<i>San Francisco, Carlo, August, & Snow, 2006</i>				
Tospråklig utvalg	35	6.9	Engelsk	MS
Enspråklig utvalg	45	7.1	Spansk	MS
<i>Swartz, Share, Leikin & Kozminsky, 2008</i>				
Tospråklig utvalg	24	1. klasse	Russisk	Lesef
Enspråklig utvalg	25	1. klasse	Hebraisk	Lesef
<i>van Gelderen, Schoonen, de Glopper, Hulstijn et al 2003</i>				
Tospråklig utvalg	57	14.4	Blandet	Lesef.
Enspråklig utvalg	281	14	Nederlandsk	Lesef.
<i>Verhoeven & Vermeer, 2006</i>				
<i>Utvalg 1</i>				
Tospråklig utvalg	358	10.0	Primært Marokkansk	Avk, MS, lesef
Enspråklig utvalg	203	10.0	tyrkisk Nederlandsk	Avk, MS, lesef

Studie	<i>n</i>	Alder (år)	Første Språk	Mål
<i>Verhoeven & Vermeeer, 2006</i>				
<i>Utvalg 2</i>				
Tospråklig utvalg	379	12	Primært Marokkansk	Avk, MS, lesef
Enspråklig utvalg	186	12	tyrkisk Nederlandsk	Avk, MS, lesef
<i>Verhoeven, 2000</i>				
Tospråklig utvalg	331	6.8	Primært Ma- rokkansk	Avk, MS, lesef
Enspråklig utvalg	1812	6.8	tyrkisk Nederlandsk	Avk, MS, lesef
<i>Wang & Geva, 2003</i>				
Tospråklig utvalg	30	4.4	Kinesisk	MS
Enspråklig utvalg	32	4.5	Engelsk	MS
<i>Aarts & Verhoeven, 1999</i>				
Tospråklig utvalg	222	12.7	Tyrkisk	Lesef
Enspråklig utvalg	140	12.7	Nederlandsk	Lesef

Noter: Avk = avkodning, MS = muntlig språk, lesef = leseforståelse

Effektstørrelser og moderatoranalyse

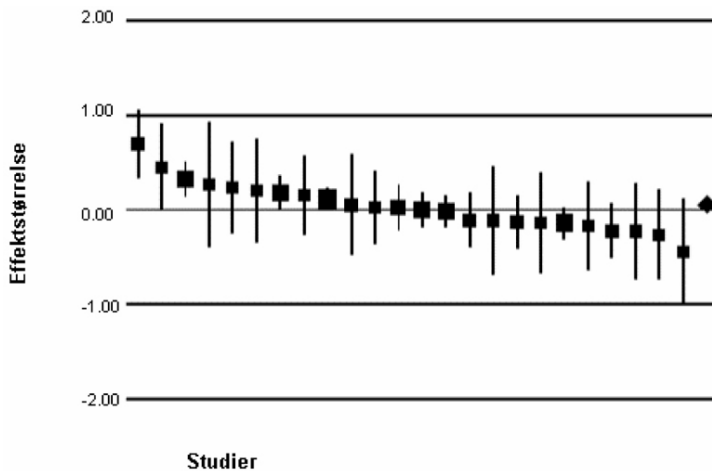
For muntlig språk er effektstørrelser med konfidensintervall (KI) for de ulike studiene vist i Figur 1. Den gjennomsnittlige effektstørrelsen er stor, $g = -1.02$ (KI $-1.26, -0.78$), og signifikant, $z(35) = -8.25, p < .01$. Dette viser at tospråklige har langt svakere muntlige språkferdigheter på sitt andrespråk enn det de enspråklige har på det samme språket.



Figur 1 Gjennomsnittlig effektstørrelse muntlig språk (vist med \blacklozenge) og effektstørrelse med konfidensintervall for hver enkelt studie.

Effektstørrelsene fra studiene av muntlige språkerferdigheter varierer mellom 0.30 til -3.06 . Denne heterogeniteten er signifikant, $Q(35) = 591.85$, $p < .01$. Det ble derfor gjennomført en analyse av mulige variabler som kan bidra til å forklare variasjonen mellom studiene. Disse analysene viste at de tospråkliges førstespråk har betydning for hvor stor avstand det er mellom de en- og tospråklige. Barn med et asiatiske eller afrikansk førstespråk og europeisk/engelsk andrespråk har svakere muntlige andrespråklige ferdigheter i forhold til de enspråklige barna ($k = 23$, $g = -1.12$, KI $-1.52, -0.84$) enn det tospråklige barn med et europeisk førstespråk og et europeisk/engelsk andrespråk har, ($k = 13$, $g = -0.74$, KI $-0.94, -0.54$). Denne forskjellen er signifikant, $Q(1) = 4.86$, $p = .03$. Når det gjelder alder, varierer utvalgene som undersøker muntlig språk fra 4.2 år til 12 år. Det er ingen signifikant sammenheng mellom variasjon i alder og effektstørrelse for muntlig språk, $z(33) = -1.17$, $p = .24$.

For ordavkodning er effektstørrelser med konfidensintervall vist i Figur 2. Den gjennomsnittlige effektstørrelsen ($g = 0.04$, KI $-0.05, 0.13$) er minimal og ikke signifikant, $z(23) = 0.93$, $p < .35$. Effektstørrelsene fra studiene av ordavkodning varierer mellom 0.70 til -0.45 . Denne heterogeniteten er signifikant, $Q(23) = 46.14$, $p < .01$. Det ble derfor undersøkt hvorvidt utvalgenes alder har sammenheng med effektstørrelsen som den enkelte studie viser. Resultatet viste at en liten forskjell mellom en- og tospråklige, i favør av tospråklige, avtar signifikant med økende utvalgsalder, $z(20) = -2.32$, $p = .02$. I den begynnende leseopplæringen ser det derfor ut til at tospråklige har et lite fortrinn sammenlignet med enspråklige.

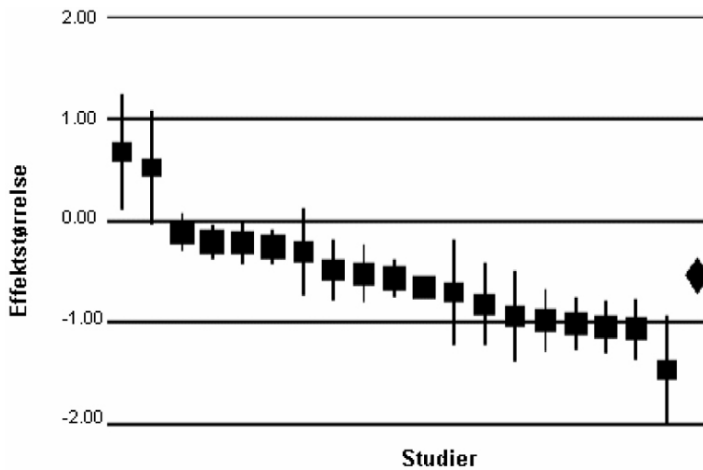


Figur 2 Gjennomsnittlig effektstørrelse ordavkodning (vist med \blacklozenge) og effektstørrelse med konfidensintervall for hver enkelt studie.

For leseforståelse er effektstørrelser med konfidensintervall vist i figur 3. Den gjennomsnittlige effektstørrelsen viser en middels forskjell mellom en- og tospråklige når det gjel-

der leseforståelse, i favor av enspråklige ($g = -0.55$, KI -0.72 , -0.37). Denne forskjellen mellom gruppene er signifikant, $z(18) = -6.14$, $p < .01$. Det er altså en tydelig tendens i retning av at de tospråklige har svakere leseforståelse enn enspråklige.

Effektstørrelsene fra studiene av leseforståelse varierer mellom 0.64 til -1.47 . Denne variasjonen er stor og signifikant, $Q(18) = 154.26$, $p < .01$. Det ble derfor undersøkt hvorvidt moderatorvariabler kunne forklare noe av forskjellen mellom studiene. Når det gjelder alder, er det ingen signifikant tendens som tilsier at utvalgenes alder har innvirkning på effektstørrelse, $z(18) = 0.83$, $p = .40$. Det er ti studier som inneholder mål av både leseforståelse, ordavkodning og muntlig språk. Forskjeller i ordavkodning og muntlig språk mellom en- og tospråklige fra disse studiene kan brukes som moderatorvariabler for leseforståelse. På denne måten kan man undersøke i hvilken grad gruppenes forskjeller når det gjelder ordavkodning og muntlig språk kan predikere forskjeller i leseforståelse. Når det gjelder ordavkodning, viser analysen at dette ikke er en signifikant moderator for leseforståelse, $z(9) = 0.85$, $p = .39$. Det innebærer at ordavkodning ikke har signifikant betydning for gruppeforskjeller i leseforståelse. Resultatet viser videre at økende forskjeller i muntlig språk mellom en- og tospråklige signifikant øker effektstørrelsene for leseforståelse, $z(9) = 4.53$, $p < .01$. Det betyr altså at desto bedre muntlig språk de tospråklige har sammenlignet med enspråklige, desto bedre vil de også være når det gjelder leseforståelse.



Figur 3 Gjennomsnittlig effektstørrelse for leseforståelse (vist med \blacklozenge) og effektstørrelse med konfidensintervall for hver enkelt studie.

Diskusjon

Metaanalysen avdekket flere interessante funn med tanke på forskjellene i språk- og leseferdigheter mellom en- og tospråklige. De tospråklige hadde klart svakere muntlige andrespråkferdigheter enn det de enspråklige hadde på samme språk. Tilsvarende hadde de

tospråklige moderat svakere leseforståelsesferdigheter enn de enspråklige. På den andre siden var ordavkodingsferdighetene til de tospråklige like gode som ordavkodingsferdighetene til de enspråklige. Videre var det store variasjoner mellom studiene i forhold til hvor store forskjeller de rapporterte mellom de en- og tospråklige. Noe av denne variasjonen kunne imidlertid forklares ved hjelp av ulike moderatorvariabler: Det var mindre muntlige språkforskjeller mellom de en- og tospråklige hvis både første- og andrespråket til de tospråklige var europeiske enn hvis førstespråket var asiatisk eller afrikansk og andrespråket var europeisk. Det var videre litt større forskjeller i ordavkodingsferdigheter, i favør av de tospråklige, jo yngre barna var. Tilslutt så vi også at forskjellene i leseforståelsesferdigheter, i favør av de enspråklige, ble mindre jo mindre forskjellen var i forhold til muntlige språkferdigheter.

Det at tospråklige har så mye svakere muntlige språkferdigheter enn enspråklige er alarmerende med tanke på at undervisningsspråket er avgjørende for å kunne tilegne seg kunnskaper i skolen. Videre kan en tenke seg at dette har store konsekvenser også utover skolen. Mulighetene på arbeidsmarkedet vil svekkes og derigjennom vil også reell deltagelse på flere av samfunnets områder kunne bli redusert. Vi så også at de som har størst problemer i forhold til europeiske andrespråk er de som har et førstespråk med opprinnelse i Asia eller Afrika. Vi tenker at minst tre forhold kan ligge til grunn for dette. Det ene er at europeiske språk (fra den indoeuropeiske språkfamilien) sannsynligvis vil ha flere ord med felles opprinnelse, kognater og låneord, enn det språk fra mer fjerntliggende strøk (og til dels tilhørende andre språkgrupper) har. Disse funnene stemmer overens med forskning som viser overføringseffekter mellom begreper på første og andrespråket (for eksempel Proctor, August, Carlo & Snow, 2006). Det kan imidlertid stilles spørsmål om hvor sterke disse overføringseffektene mellom muntlige språkferdigheter er, da de i stor grad ser ut til å variere mellom de forskjellige studiene. Mer forskning er nødvendig for å kunne konkludere på dette feltet. Et annet forhold, som vi tenker kan være med å forklare hvorfor de tospråklige med asiatisk eller afrikansk førstespråk er, relativt sett, svakere på andrespråket enn de tospråklige med europeiske førstespråk, er mer sosiokulturelle og eventuelt sosiolingvistiske faktorer. Her kan en tenke seg at det kan være mindre kulturelle avstander mellom europeiske og amerikanske kulturer enn mellom europeiske og amerikanske kulturer på den ene siden og asiatiske og afrikanske kulturer på den andre siden. Trolig vil en ha lettere for å bli integrert i en kultur, med tilhørende språk, som ligner den en selv eller ens familie kommer fra enn hvis avstanden mellom kulturene er stor. Dog vil en her kunne forvente store intrakulturelle og interkulturelle forskjeller. En tredje forklaring kan være av mer sosioøkonomisk art. Både utdanningsnivå og arbeidstilknytning hos foreldrene kan tenkes å bidra både til mengden og til kvaliteten på barnas andrespråk. Mer forskning hadde vært ønskelig på dette feltet.

I forhold til ordavkodingsferdigheter ser resultatene litt mer oppløftende ut for de tospråklige. Det at de yngre tospråklige hadde noe bedre avkodingsferdigheter enn de yngre enspråklige på de enspråkliges morsmål tyder på at det å være tospråklig ikke bare har negative sider i skolehverdagen. De ser ut til å lære seg å lese (teknisk) litt hurtigere enn en-

språklige. Dette kan trolig forklares ved at tospråklige, som følge av det å lære to språk, får bedre oversikt over språkets bestanddeler – såkalt metalingvistiske ferdigheter. Det at slike metalingvistiske eller fonologiske ferdigheter ser ut til å virke sterkest inn på den begynnende fasen av leseinnlæringen (Lervåg m.fl., 2009), kan forklare hvorfor en kun finner effektene hos de yngste barna. Dog er det viktig å ikke overdrive den positive ordavkodningseffekten av det å være tospråklig, da de generelle effektstørrelsene er svært små – flere studier finner ikke slike effekter.

Selv om det er små forskjeller mellom en- og tospråklige i forhold til det å teknisk kunne lese, er det tydelige forskjeller i forhold til å forstå det en leser. En slik svekket leseforståelse vil skape problemer med kunnskapstilegnelsen på skolen så vel som problemer på flere andre felter i stadig mer tekstbaserte samfunn. Det at muntlig språkforståelse, og ikke ordavkodning, modererte effektstørrelsene mellom studiene, er i tråd med funnene om at det er stor forskjell mellom de muntlige språkferdighetene hos en- og tospråklige. De tospråklige som har svake muntlige andrespråklige ferdigheter er de samme som har svak leseforståelse. I tråd med «the simple view of reading» vil denne forskjellen i muntlige språkferdigheter bli tydelig for leseforståelsen når den tekniske biten av lesingen er godt nok mestret.

Denne metaanalysen har vist at tospråklige har betydelig svakere muntlige språkferdigheter på andrespråket enn det enspråklige har på sitt morsmål. Samtidig er det liten forskjell når det gjelder ordavkodning. Videre så en at svake leseforståelsesferdigheter hang sammen med svake muntlige språkferdigheter. Fra en pedagogisk synsvinkel ser det derfor ut til at sterkere fokus på å utvikle de tospråkliges muntlige andrespråksferdigheter er en vei å gå for å redusere gapet mellom en- og tospråkliges skoleprestasjoner. Da ferdigheter på undervisningsspråket har store konsekvenser for skoleprestasjonene, vil det å gi tospråklige rike muligheter til språklige erfaringer på andrespråket sannsynligvis gjøre skolesituasjonen enklere for denne gruppen. Det at forskjellene mellom en- og tospråkliges leseforståelsesferdigheter ser ut til å være bestemt av deres muntlige språkferdigheter, er ytterligere et argument for å bedre de muntlige språkferdighetene. I følge «the simple view of reading» vil en bedring i de muntlige språkferdighetene føre til bedre leseforståelse så lenge ordavkodningsferdighetene er mestret i stor nok grad.

Litteratur

Studier merket * er inkludert i metaanalysen.

*Abedi, J., Lord, C., Hofstetter, C. & Baker, E. (2000). Impact of accommodation strategies on English language learners' test performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 19(3), 16–26.

*Abu-Rabia, S. & Siegel L. S. (2003). Reading skills in three orthographies: The case of trilingual Arabic–Hebrew–English-speaking Arab children. *Reading and Writing*, 16 (7), 611–634.

*Beech, J. R. & Keys, A. (1997). Reading, vocabulary and language preference in 7- to 8-year-old bilingual Asian children. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 405–414.

*Bialystok, E., Luk, G. & Kwan, E. (2005). Bilingualism, biliteracy, and learning to read: interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 9 (1), 43–61.

*Bialystok, E., Majumder, S. & Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 27–44.

- *Bialystok, E., McBride-Chang, C. & Luk, G. (2005). Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 580–590.
- *Bialystok, E., Shenfield, T. & Codd, J. (2000). Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print. *Developmental Psychology*, 36, 66–76.
- *Carreker, S., Neuhaus, G. F., Swank, P. R., Johnson, P., Monfils, M. J. & Montemayor, M. L. (2007). Teachers with linguistically informed knowledge of reading subskills are associated with a Matthew effect in reading comprehension for monolingual and bilingual students. *Reading Psychology*, 28, 187–212.
- *Chiappe, P., Glaeser, B. & Ferko, D. (2007). Speech perception, vocabulary and the development of reading skills in English among Korean- and English-speaking children. *Journal of Educational Psychology*, 99, 154–166.
- Chiappe, P., Siegel, L. S. & Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6, 369–400.
- Cohen, J. (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70, 426–443.
- *Da Fontoura, H. & Siegel, L. S. (1995). Reading, syntactic and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7(1), 139–153.
- *Davidson, D. & Tell, D. (2005). Monolingual and bilingual children's use of mutual Exclusivity in the naming of whole objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 25–45.
- *Droop, M. & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78–103.
- *Goetly, V., Wade-Woolley, L., Kolinsky, R. & Mousty, F. (2006). The role of stress processing abilities in the development of bilingual reading. *Journal of Research in Reading*, 29, 349–362.
- *Hacquebord, H. (1994). L2-reading in the content areas: text comprehension in secondary education in the Netherlands. *Journal of Research in Reading*, 17 (2), 83–98.
- Hedges, L. V. (1984). Research synthesis: The state of the art. *International Journal of Aging and Human Development*, 19, 85–93.
- Hedges, L. V. & Olkin, I. (1985). *Statistical Methods for Meta-analysis*. Orlando, FL.: Academic Press.
- Hoover, W. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1990). *Methods of Meta-analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*. Newbury Park, CA: Sage.
- *Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. & Connors, L. (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179–195.
- *Hutchinson, J., Whiteley, H., Smith, C. & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26, 19–32.
- *Jean, M. & Geva, E. (2009). The development of vocabulary in English as a second language children and its role in predicting word recognition ability. *Applied Psycholinguistics*, 30, 153.
- *Jongejan, W., Verhoeven, L. & Siegel, L. S. (2008). Predictors of reading and spelling abilities in first and second language learners. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 835–851.
- *Kovelman, I., Baker, S. A. & Petitto, L. A. (2008). Age of bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development. *Bilingualism: Language & Cognition*, 11(2), 203–223.
- *Lervåg, A. & Aukrust, V. G. (2009). Growth in beginning reading comprehension of first- and second-language learners: The relative contribution of word decoding and oral language skills (innsendt for publisering).
- Lervåg, A., Bråten, I. & Hulme, C. (2009). The cognitive and linguistic foundations of early reading development: A Norwegian latent variable study. *Developmental Psychology*, 45, 764–781.
- *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, 821–834.
- *Loizou, M. & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26, 3–18.

- *Mahon, M. & Crutchley, A. (2006). Performance of typically-developing school-age children with English as an additional language (EAL) on the British Picture Vocabulary Scales II (BPVS II). *Child Language Teaching and Therapy*, 22(3), 333–351.
- *Miller-Guron, L. & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading*, 26, 69–82.
- *Mumtaz, S. & Humphreys, G. W. (2001). The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, 24(2), 113–134.
- *Páez, M., Tabors, P. O. & Lopez, M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 85–102.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2006). The intriguing role of Spanish language vocabulary knowledge in predicting English reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 159–69.
- *San Francisco, A. R., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2006). The role of language of literacy instruction and vocabulary in the English phonological awareness of Spanish-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 27, 229–246.
- *Schwartz, M., Share, D. L., Leikin, M. & Kozminsky, E. (2008). On the Benefits of Bi-Literacy: Just a Head Start in Reading or Specific Orthographic Insights? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(9), 905–927.
- *Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Gloppe, K., Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A., & Stevenson, M. (2003). Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: a structural equation modeling approach. *The International Journal of Bilingualism*, 7(1), 7–25.
- *Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006). Literacy achievement of children with intellectual disabilities from diverse linguistic backgrounds. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(10), 725–738.
- *Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313–330.
- *Wang, M. & Geva, E. (2003). Spelling performance of Chinese ESL children: Lexical and visual-orthographic processes. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 1–25.
- *Aarts, R. & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20, 377–393.

Veslemøy Rydland

E-post: veslemoy.rydland@ped.uio.no

Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetspråklige elever

Denne studien ser på 5. klassingers forståelse av tre fagtekster i naturfag der temaet var global oppvarming. Problemstillingene som tas opp, dreier seg om hvordan demografiske faktorer, lesing på fritiden og kunnskaper om temaet global oppvarming var relatert til de minoritets- og majoritetspråklige elevenes leseforståelse. Resultatene viser at forskjeller i leseforståelse i stor grad kunne forklares med utgangspunkt i demografiske faktorer og temakunnskaper.

Innledning

Mange elever, både minoritets- og majoritetspråklige, har problemer med å lese og forstå innholdet i de typiske fagtekstene som presenteres i lærebøkene på skolen. Slike problemer blir ofte synlige rundt 3.–5. klasse når elevene skal benytte lesingen som redskap for kunnskapstilegnelse i de ulike skolefagene. For å hente ut mening og konstruere forståelse av en skolefaglig tekst må elevene sannsynligvis ha kjennskap til den sjangeren teksten er skrevet innenfor, de må kunne noe om temaet fra før for å relatere det de leser til annen kunnskap og de må dra vekslers på et relativt avansert vokabular (RAND Reading Study Group, 2002).



Veslemøy Rydland post.doc.
ved Pedagogisk forsknings-
institutt, Universitetet i Oslo.

Mens lesing på de tidlige klassetrinnene i stor grad tar utgangspunkt i tekster med en narrativ tekststruktur som de fleste er godt

kjent med, blir elevene gradvis eksponert for fagtekster der abstrakte sammenhenger og nye begreper introduseres. Bakgrunnskunnskaper har blitt identifisert som en av de viktigste enkeltfaktorene i elevers leseforståelse av fagtekster (se for eksempel Samuelstuen & Bråten, 2005). Best, Floyd og McNamara (2008) sammenlignet tredjeklassingers leseforståelse av en narrativ tekst og en fagtekst. De fant at elevenes forståelse av den narrative teksten var sterkest predikert av deres avkodingsferdigheter, mens elevenes forståelse av fagteksten var sterkest predikert av deres bakgrunnskunnskaper.

Ofte gjøres det et skille mellom elevenes generelle bakgrunnskunnskaper (kunnskaper om verden) og bakgrunnskunnskaper knyttet til et mer avgrenset tema- eller fagområde (heretter referert til som temakunnskaper). Elevenes generelle bakgrunnskunnskaper kan innbefatte alt fra personlige erfaringer og kulturelle kunnskaper og må sees i sammenheng med elevenes temakunnskaper.

PISA undersøkelsen viste at det var store forskjeller mellom norske minoritets- og majoritetsspråklige elever i 15 års alderen både når det gjaldt leseforståelse i naturfag og leseforståelse målt mer generelt (Hvistendahl og Roe, 2004). Det eksisterer en del eksperimentelle studier som har sett på betydningen av bakgrunnskunnskaper for minoritetsspråklige elevers leseforståelse, men disse har i stor grad fokusert på om tekstene har et kulturelt kjent innhold (Droop & Verhoeven, 1998; Johnson, 1982). Få studier har sett på hvilken rolle temakunnskaper innenfor et fagområde spiller for minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Vi vet også lite om hvordan demografiske faktorer, som foreldrenes yrkesstatus og barnehagedeltakelse, bidrar til minoritets- og majoritetsspråklige elevers tilegnelse av temakunnskaper og hvordan demografiske faktorer og temakunnskaper bidrar til leseforståelse innenfor et fagområde. Denne studien har undersøkt disse problemstillingene blant 5. klassinger i norske klasserom. Elevene fikk i oppgave å lese tre ulike tekster som handlet om global oppvarming. Dette temaet ble valgt fordi det ofte diskuteres i samfunnet generelt, for eksempel i massemedia, og på tvers av ulike skolefag. Global oppvarming var også et tema som elevene skulle arbeide mer inngående med som del av læreplanen i naturfag for 6. klasse. Dermed var det forventet at det ville være store forskjeller i elevenes kunnskaper knyttet til temaet global oppvarming.

Demografiske faktorer og lesing på fritiden

Sammenhengen mellom foreldrenes utdanning og yrkesstatus på den ene siden og elevenes leseforståelse og skoleprestasjoner på den andre siden er godt dokumentert i forskningslitteraturen. I en interessant longitudinell studie av barn i alderen 6–12 år fant for eksempel Magnuson (2007) at barn av mødre med lav utdanning forbedret sine skolefaglige prestasjoner dersom mødrene fortsatte å utdanne seg. Denne effekten var særlig tydelig i forhold til barnas utvikling innen lesing. Levekårsundersøkelsen blant innvandrere som ble gjennomført av SSB (2005/2006), viser at innvandrere i Norge er overrepresentert i yrker uten krav til utdanning og yrker preget av tungt og rutinepreget arbeid. I følge Bakken (2003) er det nettopp forskjellene i levekår som i stor grad forklarer prestasjonsforskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever i Norge. Det er imid-

lertid viktig å understreke at mange immigranter har høyere utdanning fra hjemlandet som de ikke får utnyttet når de kommer til Norge. Dermed representerer ikke foreldrenes yrkesstatus i den minoritetsspråklige gruppa nødvendigvis foreldrenes formelle kompetanse i samme grad som man kan forvente i den majoritetsspråklige gruppa.

Betydningen av minoritetsspråklige barns barnehagedeltakelse er ofte fremme i den politiske debatten. Internasjonale studier, som i hovedsak er basert på ettspråklige barn, har pekt på at det å motta et barnehage tilbud av høy kvalitet kan ha en positiv effekt på språklig og skolefaglig utvikling (for litteraturgjennomgang, se Aukrust & Rydland, for publisering 3/09). I en studie av barn med tyrkisk som førstespråk i Norge fant Aukrust (2007) at kvaliteter ved den voksnes tale i samlingsstund i barnehagen var relatert til barnas vokabular på andrespråket norsk i 1. klasse. Videre har Bakken (2003) og Øzerk (1992) rapportert sammenhenger mellom minoritetsspråklige elevers barnehagedeltakelse og skolefaglig utvikling. Vi vet imidlertid fortsatt lite om (og på hvilke måter) barnehagedeltakelse kan ha betydning for minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse innenfor skolefagene.

PISA studien viste at minoritetsspråklige elever leste mer på fritiden enn majoritetsspråklige elever. Videre var lesing på fritiden relatert både til minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Et interessant funn var at de minoritetsspråklige elevenes lesing på fritiden var høyere korrelert med leseforståelse i naturfag enn leseforståelse målt mer generelt (Hvistendahl & Roe, 2004). Dette funnet kan kanskje tolkes dit hen at en del minoritetsspråklige elever gjennom sin lesing hadde tilegnet seg kunnskap om ulike tekst sjangre og kunnskap på ulike temaområder som bidro til forståelsen av fagtekstene i naturfag.

Temakunnskaper

Studier som har sammenlignet minoritets- og majoritetsspråklige elever har pekt på at forskjeller i disse gruppernes leseforståelse i stor grad kan forklares med utgangspunkt i tale-språklige ferdigheter (som for eksempel vokabular), og i liten grad av avkodingsferdigheter (se Lervåg & Melby-Lervåg dette temanummeret). Få studier har imidlertid sett på i hvilken grad temakunnskaper kan forklare forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. En av årsakene til dette er at mye av forskningen på leseforståelse benytter tester som er designet for å eliminere effekten av temakunnskaper. Dermed kan ikke disse testene brukes for å belyse hvilken rolle elevenes temakunnskaper spiller i selve leseprosessen vis-a-vis elevenes talespråklige ferdigheter. I Rydland, Fulland & Aukrusts (innsendt til vurdering) studie av 5. klassinger med tyrkisk eller urdu som førstespråk og norsk som andrespråk, ble fagtekster i naturfag benyttet for å kartlegge elevenes leseforståelse på norsk. I tråd med det studier av ettspråklige elever har rapportert (se for eksempel Cromley & Azevedo, 2007) fant de at vokabular på andrespråket norsk var relatert til temakunnskaper, men at disse faktorene også representerte unike bidrag i elevenes leseforståelse.

Minoritetsspråklige elever med et annet hjemmespråk og en annen hjemmekultur møter i særdeleshet flere ukjente tema og ord i tekstene de leser på skolen sammenlignet

med majoritetsspråklige elever. I en studie av 5. og 6. klassinger i USA fant for eksempel Garcia (1991) at minoritetsspråklige elever med spansk som førstespråk viste en mye svakere leseforståelse enn sine majoritetsspråklige medelever, men at disse forskjellene forsvant når elevenes temakunnskaper ble kontrollert for. På samme måte fant Droop & Verhoeven (1998) at når minoritetsspråklige 3. klassinger med tyrkisk eller marokkansk som førstespråk i nederlandsk skole leste kulturelt kjente tekster med en enkel lingvistisk struktur, presterte de på linje med sine majoritetsspråklige medelever. Denne fordelingen av et kulturelt kjent innhold forsvant imidlertid når de minoritetsspråklige elevene leste tekster med en mer kompleks lingvistisk struktur.

Flere studier har dokumentert at læreren ved hjelp av enkle metoder kan bidra til å utvikle elevenes temakunnskaper på måter som støtter deres leseforståelse. Spires & Donley (1998) viste for eksempel at det å trene 9. klassinger i å aktivere både relevante temakunnskaper og mer personlige erfaringer knyttet til innholdet i teksten, bedret elevenes leseforståelse. Videre gjennomførte Dole, Valencia, Greer, og Wardrop (1991) en eksperimentell undersøkelse i 5. klasse der elevene ble undervist i viktige temakunnskaper før de skulle lese ulike narrative og faglige tekster. En gruppe mottok en 3–5 minutters lærerledet introduksjon til temaet før de leste tekstene. En annen gruppe deltok i en 10 minutters åpen diskusjon rundt temaet. Etter at elevene hadde lest teksten, ble deres leseforståelse målt med utgangspunkt i åpne spørsmål. Resultatene viste at de to eksperimentgruppene skåret signifikant høyere på leseforståelse sammenlignet med en kontrollgruppe som bare leste tekstene uten noen form for instruksjon til temaet på forhånd.

Elever med god leseforståelse ser også ut til å anvende sine temakunnskaper mer aktivt når de leser, sammenlignet med elever som viser en svakere leseforståelse. I en eksperimentell studie av 7.–9. klassinger fant for eksempel McNamara, Kintsch, Butler Songer og Kintsch (1996) at lesere som hadde lite temakunnskaper, hadde en fordel av å lese en høyt koherent tekst, mens elever med mye temakunnskaper hadde en fordel av å lese en lite koherent tekst. Forskerne tolket dette funnet i lys av at de mindre koherente tekstene stimulerte de mer kunnskapsrike leserne til å være mer aktive i leseprosessen og fylle ut den informasjonen som manglet i teksten ved hjelp av sine temakunnskaper.

I en annen studie så Chen & Donin (1997) på leseforståelse av fagtekster i biologi blant lavere grads universitetsstudenter med kinesisk som førstespråk og engelsk som andrespråk i Canada. Et interessant funn i denne studien var at studenter som hadde begrensede engelskspråklige ferdigheter, men som hadde mye temakunnskaper, så ut til å kompensere for sine manglende andrespråklige ferdigheter når de skulle lese og forstå de engelskspråklige fagtekstene. Disse studentene hadde imidlertid hatt mulighet til å tilegne seg gode temakunnskaper på førstespråket kinesisk før de skulle lese fagtekster på andrespråket engelsk. Noe av utfordringen for minoritetsspråklige elever som vokser opp i Norge, er at de i stor grad må tilegne seg temakunnskaper på andrespråket til tross for svakere talespråklige ferdigheter på norsk sammenlignet med majoritetsspråklige elever.

På den ene siden er det godt dokumentert at talespråklige ferdigheter (som vokabular) på andrespråket er en av de sterkeste prediktorene for andrespråklig leseforståelse (se Lervåg & Melby-Lervåg dette temanummeret). På den andre siden viser mange av studie-

ne som er nevnt over at leseren spiller en aktiv rolle når det gjelder å konstruere mening basert på tekstene. Dermed blir talespråklige ferdigheter en nødvendig, men ikke tilstrekkelig, komponent for god leseforståelse. I følge Garcia (1991) var det tydelig at lavfrekvente ord i tekstene var et hinder for minoritetsspråklige elevers leseforståelse, men en annen utfordring var også at mange ikke visste når de skulle dra nytte av sine temakunnskaper for å trekke slutninger basert på det de hadde lest. I en studie blant minoritetsspråklige studenter med kort oppholdstid i USA, fant Johnson (1982) at lesernes forståelse av en tekst om Halloween var mer avhengig av deres kjennskap til Halloween-feiringen enn om de hadde blitt lært opp i sentrale ord i tekstene før de leste. Dette gjaldt også de studentene som i tillegg fikk se på definisjoner av de sentrale ordene mens de leste.

For å oppsummere; det ser ut til at både minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse innenfor skolefagene er relatert til demografiske faktorer (som foreldrenes utdanning og yrkesstatus), lesing på fritiden og temakunnskaper. Det er imidlertid få studier som har forsøkt å belyse hvordan disse faktorene sammen bidrar til å forklare forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. I det følgende vil to problemstillinger bli belyst med utgangspunkt i norske 5. klassingers forståelse av fagtekster om global oppvarming:

1. Hvilke forskjeller er det mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever når det gjelder temakunnskaper, leseforståelse, demografiske faktorer og lesing på fritiden?
2. I hvilken grad kan demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper forklare forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse?

Metode

Elevene

I denne studien deltok til sammen 410 5. klassinger, hvorav 363 elever ble valgt ut for nærmere analyse. Elevene ble rekruttert fra 12 forskjellige skoler og 21 ulike klasserom. Skolene var lokalisert i flerkulturelle nabolag i to større byer i Norge. Av disse elevene ble 228 (63 %) kategorisert som minoritetsspråklige og 135 (37 %) kategorisert som majoritetsspråklige. Denne inndelingen ble foretatt basert på informasjon elevene selv oppgav om språkbruksmønster i hjemmet, foreldrenes fødested og botid i Norge. De elevene som ble ansett å være første- og annengenerasjons immigranter¹ ble innlemmet i kategorien minoritetsspråklig hvis de oppgav å snakke et annet språk i tillegg til norsk hjemme. De minoritetsspråklige elevene ble også kategorisert i forhold til språkbakgrunn: tyrkisk (23,2 %), urdu/panjabi (24,1 %), arabisk (9,6 %), afrikanske språk (16,2 %), østeuropeiske språk (6,6 %) eller asiatiske språk (18,4 %)². Fordi bare tre elever oppgav at de snakket et vesteuropeisk språk hjemme, ble disse utelatt fra analysen. I tillegg ble de elevene utelatt som ikke hadde all sin skolegang fra Norge eller som ikke oppgav tilstrekkelige bakgrunnsopplysninger til at vi kunne kategorisere dem som enten minoritets- eller majoritetsspråklige. Elevgruppa representerte en jevn fordeling av gutter (50,4 %) og jenter (49,6 %).

Gjennomføring av undersøkelsen

Alle klassene deltok i en forskerledet undersøkelse knyttet til temaet global oppvarming som ble gjennomført i løpet av en dobbeltime på begynnelsen av skoledagen. To forskere fra vårt team var alltid til stede i tillegg til en eller flere lærere. Elevene fikk en kort forklaring på hvorfor vi var der og hva de skulle gjøre, før de fylte ut et spørreskjema knyttet til hjemmespråk, når de begynte i barnehagen, foreldrenes fødested etc. Før elevene leste tekstene, fikk de ca 15 minutter til å fylle ut et skjema som skulle måle temakunnskaper om global oppvarming. Deretter fikk de utdelt tre tekster som alle handlet om global oppvarming. Elevene ble også fortalt at de skulle jobbe med temaet etterpå, og at det derfor var viktig at de leste tekstene nøye. Etter ca. 20 minutter ble elevene bedt om å sette en strek i teksten så langt de var kommet. Mange hadde da vært ferdige en stund (noen så også ut til å gi opp før de var ferdige), og det kunne bli litt støy i klasserommet. Til slutt svarte elevene på et spørreskjema som skulle måle leseforståelse (ca 15 minutter). Spørreskjemaene var utviklet av vårt forskerteam.

Temakunnskaper

Elevenes temakunnskaper om global oppvarming ble målt med 14 flervalgsoppgaver der de skulle finne ett riktig svar blant fire svaralternativer. I tillegg skulle elevene definere fem ord knyttet til temaområdet. Disse ordene bestod både av fagtermer (for eksempel karbondioksid) og lavfrekvente ord som ble brukt i tekstene (for eksempel produsere). Dette var altså et relativt språktungt mål der elevene måtte dra veksler på et avansert vokabular både for å forstå flervalgsoppgavene og definere ordene. Hver flervalgsoppgave gav 0 eller 1 poeng og kunne gi en full skåre på 14 poeng, mens definisjonsoppgavene gav 0–2 poeng og kunne gi en full skåre på 10 poeng. Høyeste mulige sum skåre på temakunnskaper var 24 poeng.

Tekstene

Elevene fikk utdelt tre tekster om global oppvarming som på ulike måter introduserte sentrale begreper som klimaforandringer, elektrisitet og karbondioksid. Den første teksten var en narrativ tekst på 665 ord. Historien handler om Mulu som har vært på besøk hos slektninger i Sudan sammen med familien sin. På vei hjemover til Norge flyr de over Sahara-ørkenen, og foreldrene til Mulu forteller henne om problemene med ørkenspredning. Familien snakker om årsakene til at ørkenen sprer seg, hvilke konsekvenser dette har for slektningene deres i Sudan, og hva de selv kan bidra med for å hindre ørkenspredning.

Den andre teksten er formulert som et leserinnlegg i en avis, skrevet av en ung gutt som også reflekterer rundt årsakene til og konsekvensene av global oppvarming (435 ord). Den siste teksten er hentet fra to ulike lærebøker i naturfag for 6. klasse. Teksten forklarer hvordan drivhuseffekten virker og tar opp årsaker til og konsekvenser av global oppvarming (376 ord). De to første tekstene ble utarbeidet av vårt forskerteam med utgangspunkt i temaene fra lærebokteksten. Mens de to første tekstene tar opp mer private

og moralske aspekter ved temaet, er lærebokteksten mer forklarende. Tekstene ble presentert i samme rekkefølge til alle elevene.

Det å lese tre ulike tekster om et relativt nytt tema stilte store krav til elevenes leseferdighet og utholdenhet. 60 % av elevene ble helt ferdige med å lese alle tekstene, 27 % ble helt ferdige med de to første tekstene og 13 % fullførte bare den første teksten.

Leseforståelse

Elevenes leseforståelse basert på de tre tekstene ble målt med 14 flervalgsoppgaver som både etterspurte informasjon som var gitt i tekstene, og som krevde at elevene trakk egne slutninger basert på det de hadde lest. I tillegg ble elevene bedt om å definere 5 ord hentet fra tekstene og svare på to fagspørsmål (hva er global oppvarming? og hvorfor har vi ørken-spredning?). Flervalgsoppgavene gav 0 eller 1 poeng og kunne gi en full skåre på 14 poeng. Definisjonsoppgavene og de to fagspørsmålene gav 0–2 poeng og kunne gi en full skåre på 14 poeng. Høyeste mulige skåre på leseforståelse var til sammen 28 poeng.

Reliabilitet

Kodingsregler ble utformet med utgangspunkt i elevenes svar på orddefinisjonsoppgavene i målene på temakunnskaper og leseforståelse og for de to fagspørsmålene i målet på leseforståelse. For å eksemplifisere kunne elevenes beskrivelse av 'karbondioksid' vise liten eller ingen kjennskap til ordet ('jern') = 0 poeng, være upresis eller lite utfyllende ('noe som kommer ut av bilene og det er ikke bra') = 1 poeng, og mer presis og utfyllende ('noe planter puster inn og vi ut') = 2 poeng. Basert på disse kodingsreglene fastsatte to vurderere skårer på elevenes svar i tre klasser og oppnådde tilfredsstillende enighet (Cohen's kappa fra .81–.86). Indre reliabilitet ble også regnet ut for alle deloppgavene i målet på temakunnskaper og målet på leseforståelse. Dette gav en Cronbach's Alpha på .74 for målet på temakunnskaper og .84 for målet på leseforståelse.

Demografiske faktorer og lesing på fritiden

Informasjon om foreldrenes yrkesstatus, elevenes barnehagedeltakelse og lesing på fritiden er basert på elevenes egenrapportering ved hjelp av spørreskjema.

Foreldrenes yrkesstatus. Elevene ble bedt om å svare på om foreldrene var i arbeid, hva slags arbeid de hadde og hva de arbeidet med på jobben. Basert på Standard for yrkesklassifisering (STYRK 98) lagde vi en 5-delt skala for mors og fars yrkesstatus der 0 = hjemmeværende/ikke i arbeid og 4 = yrker som normalt krever minimum 4 års universitets- eller høyskoleutdanning. Det er viktig å understreke at denne inndelingen fokuserer på kravene til utdanning som ligger i yrket, og ikke til den formelle kompetansen den enkelte arbeidstakeren har.

Barnehagedeltakelse: Elevene svarte på om de hadde gått i norsk barnehage og i tilfelle hvor gamle de var da de begynte i barnehagen. Basert på barnas svar ble antall år i barne-

hage skåret fra 0 år = ikke gått i norsk barnehage til 5 år = begynte i norsk barnehage rundt 1-års alderen.

Lesing på fritiden: Langs en 4-delt skala fra aldri = 0 til flere ganger i uka = 3 oppgav elevene hvor ofte de leste innenfor ulike sjangre (blader/tegneserier, aviser, bøker om naturen og andre bøker) fordi de hadde lyst til det. Elevenes lesing innenfor de ulike sjangrene ble slått sammen til en sumskåre fra 0–12 poeng³.

Resultater

Hvilke forskjeller er det mellom minoritets- og majoritetsspråklige elever når det gjelder temakunnskaper, leseforståelse, demografiske faktorer og lesing på fritiden?

I tabell 1 presenteres gjennomsnitt og standardavvik for temakunnskaper, leseforståelse, demografiske faktorer og lesing på fritiden i hele utvalget og innad i den minoritets- og majoritetsspråklige gruppa. Tabellen viser også t-testene for uavhengige utvalg som ble benyttet for å analysere forskjellene mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevene. Vi ser her at den minoritetsspråklige gruppa presterte betydelig under den majoritetsspråklige gruppa på målet for temakunnskaper og at forskjellen mellom gruppene var enda større på målet for leseforståelse. De minoritetsspråklige elevene kom også gjennom færre tekster enn de majoritetsspråklige elevene i klasseromsundersøkelsen⁴.

Videre var både mors og fars yrkesstatus høyest i gruppa majoritetsspråklige elever. I den minoritetsspråklige gruppa hadde bare 9,5 % av mødrene og 5,1 % av fedrene jobber som krevde utdanning utover videregående skole. Videre var 39,3 % av mødrene og 19,3 % av fedrene til de minoritetsspråklige elevene uten arbeid da undersøkelsen ble gjennomført.

De minoritetsspråklige elevene hadde gått gjennomsnittlig nesten ett år mindre i norsk barnehage sammenlignet med de majoritetsspråklige elevene. Det var imidlertid et relativt høyt gjennomsnitt på ca. 2,7 år i barnehage i den minoritetsspråklige gruppa og bare 7,5 % hadde ikke gått i barnehage. I forhold til lesing på fritiden var det ikke signifikante forskjeller mellom de minoritets- og majoritetsspråklige elevene.

Tabell 1 Gjennomsnitt, standardavvik og t-test for uavhengige utvalg

	Hele utvalget		Minoritet		Majoritet		<i>t-test</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Temakunnskaper	6.6	4.0	5.0	3.1	9.2	4.0	-10.4***
Antall tekster lest	2.5	0.7	2.4	0.8	2.6	0.6	-2.7**
Leseforståelse	11.5	6.1	8.9	4.8	15.8	5.6	-11.9***
Mors yrkesstatus	1.6	1.2	1.2	1.1	2.4	1.0	-10.3***
Fars yrkesstatus	1.9	1.0	1.5	0.9	2.5	0.9	-8.7***
Antall år i barnehage	3.0	1.4	2.7	1.3	3.5	1.2	-5.7***
Lesing på fritiden	6.3	2.8	6.4	2.9	6.2	2.6	0.5

Hele utvalget N=363, Minoritet N=228, Majoritet N=135, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

I hvilken grad kan demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper forklare forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse?

I hele utvalget sett under ett var elevenes temakunnskaper høyt korrelert med leseforståelse ($r = .76, p < .001$). Videre var elevenes temakunnskaper relatert til hvor mange tekster elevene kom gjennom i klasseromsundersøkelsen ($r = .30, p < .001$), noe som tyder på at en del av elevene som hadde god kjennskap til temaet global oppvarming, også var mer utholdende når det gjaldt å komme gjennom tekstene. Antall tekster lest var i tillegg relatert til elevenes prestasjoner på leseforståelsesmålet ($r = .34, p < .001$). Disse sammenhengene var nokså like også innad i den minoritets- og majoritetsspråklige gruppa.

En gjennomgang av korrelasjonene mellom de demografiske faktorene i hele utvalget viste en klar sammenheng mellom mors og fars yrkesstatus ($r = .49, p < .001$). Videre var både mors og fars yrkesstatus signifikant korrelert med antall år i barnehage (henholdsvis $r = .34, p < .001$ og $r = .21, p < .01$). Sammenhengene var imidlertid ikke de samme innad i gruppene minoritets- og majoritetsspråklige elever. Mors yrkesstatus var bare signifikant korrelert med antall år i barnehage for den minoritetsspråklige gruppa, og fars yrkesstatus var ikke signifikant korrelert med antall år i barnehage innad i noen av gruppene. Dette kan tyde på at mors deltakelse i yrkeslivet hadde større betydning for om og når barna begynte i barnehage i de minoritetsspråklige familiene enn i de majoritetsspråklige familiene. Slike sammenhenger må imidlertid tolkes med forsiktighet siden denne studien ikke har informasjon om foreldrenes yrkesstatus da barna faktisk gikk i barnehagen. Foreldrenes yrkesstatus og antall år i barnehage var ikke relatert til elevenes lesing på fritiden verken i hele utvalget eller innad i den minoritets- og majoritetsspråklige gruppa. Guttene oppgav å lese litt mer på fritiden enn jentene.

I tabell 2 presenteres korrelasjoner mellom de demografiske faktorene og lesing på fritiden på den ene siden, og temakunnskaper, antall tekster lest og leseforståelse på den andre siden. Disse sammenhengene presenteres både i forhold til hele utvalget og innad i gruppa minoritets- og majoritetsspråklige elever.

Tabellen viser at variabelen kjønn var relatert til elevenes temakunnskaper i favør av guttene både i hele utvalget, og innad i gruppa minoritets- og majoritetsspråklige elever. Guttene kom imidlertid ikke gjennom flere tekster, og de presterte ikke bedre på leseforståelsesmålet. En mulig årsak til dette kan være at jentene kompenserte for mindre temakunnskaper når de skulle lese og forstå tekstene, for eksempel ved hjelp av høyere prestasjonsmotivasjon eller bedre leseferdigheter.

I hele utvalget var både mors og fars yrkesstatus relatert til elevenes temakunnskaper og leseforståelse. Disse sammenhengene var også til stede innad i den minoritets- og majoritetsspråklige gruppa, men her var korrelasjonene svakere. Det at korrelasjonene mellom foreldrenes yrkesstatus på den ene siden og elevenes temakunnskaper og leseforståelse på den andre siden var sterkere i hele utvalget enn innad i de to gruppene, har trolig å gjøre med at variasjonen i foreldrenes yrkesstatus var større i hele utvalget sett under ett.

Antall år i barnehage var signifikant korrelert med temakunnskaper og leseforståelse i hele utvalget og innad i gruppa minoritetsspråklige elever, men ikke innad i gruppa ma-

oritetsspråklige elever. Elevenes lesing på fritiden var signifikant korrelert med temakunnskaper, antall tekster lest og leseforståelse i hele utvalget og innad i de to gruppene.

Tabell 2 Korrelasjoner mellom demografiske faktorer og lesing på fritiden på den ene siden og temakunnskaper, antall tekster lest og leseforståelse på den andre siden

	Hele utvalget			Minoritet			Majoritet		
	Tema-kunnskaper	Antall tekster lest	Leseforståelse	Tema-kunnskaper	Antall tekster lest	Leseforståelse	Tema-kunnskaper	Antall tekster lest	Leseforståelse
Kjønn	.20***	.08	.09	.18**	.09	.11	.24**	.04	.05
Mors yrkesstatus	.38***	.09	.43***	.20**	-.01	.19**	.15	.15	.25**
Fars yrkesstatus	.38***	.19**	.41***	.19**	.15*	.24**	.20*	.16	.20*
Antall år i barnehage	.29***	.14*	.34***	.26***	.10	.29***	.03	.15	.12
Lesing på fritiden	.18**	.21***	.15**	.20**	.21**	.20**	.26**	.23**	.20*

Hele utvalget N=363, Minoritet N=228, Majoritet N=135, * = p <.05, ** = p <.01, *** = p <.001

Regresjonsanalyser ble gjennomført for å se på hvilken rolle demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper spilte for elevenes leseforståelse. For å få færre steg i analysene ble mors og fars yrkesstatus slått sammen til en variabel. Innledende regresjonsanalyser av hele utvalget viste at de demografiske faktorene og lesing på fritiden til sammen forklarte 26 % av variasjonen i temakunnskaper og 29 % av variasjonen i leseforståelse.

I tabell 3 er temakunnskaper og antall tekster lest lagt inn før de demografiske faktorene og lesing på fritiden i en hierarkisk regresjonsanalyse med leseforståelse som kriteri-variabel (siden kjønn ikke forklarte unik varians i leseforståelse, ble denne variabelen utelatt). Denne modellen forklarte til sammen 63 % av variasjonen i leseforståelse i hele utvalget (Adjusted R Square =.63). Dette er en betydelig økning i forklart varians sammenlignet med modellen som bare inkluderte de demografiske faktorene og lesing på fritiden (Adjusted R Square =.29).

R Square Change verdiene gir uttrykk for hvor stor del av variasjonen i leseforståelse som ble forklart av den enkelte prediktorvariabel etter at det ble kontrollert for de forutgående prediktorvariablene. Den første kolonnen over hele utvalget viser at antall tekster lest forklarte en liten, men signifikant del av elevenes leseforståelse etter kontroll for temakunnskaper. Videre forklarte de demografiske faktorene bare en liten del av variasjonen i leseforståelse utover det som ble forklart av elevenes temakunnskaper og antall tekster lest. Mens temakunnskaper og antall tekster lest forklarte henholdsvis 59 % og 3 % av variasjonen i leseforståelse når de ble lagt inn som steg 1 og 2 i regresjonen, forklarte foreldrenes yrkesstatus og antall år i barnehage i tillegg 3 % av variasjonen i leseforståelse. Elevenes lesing på fritiden forklarte ikke en signifikant del av variasjonen i leseforståelse

utover det som alt ble forklart av temakunnskaper. Dette tyder på at foreldrenes yrkesstatus, antall år i barnehage og lesing på fritiden i stor grad var indirekte relatert til leseforståelse ved at de bidro til elevenes temakunnskaper. Mens de demografiske faktorene så ut til å forklare noe variasjon i leseforståelse etter kontroll for temakunnskaper innad i den minoritetsspråklige gruppa, var det bare temakunnskaper som forklarte variasjon i leseforståelse innad i den majoritetsspråklige gruppa.

Til slutt ble det foretatt en analyse der prediktorvariabelen minoritet/majoritet kom inn som steg 5 i analysen av hele utvalget (i stedet for lesing på fritiden). Som vist i den siste raden i tabell 3 var det bare 1 % av variasjonen i leseforståelse som kunne forklares ut fra om elevene var kategorisert som minoritets- eller majoritetsspråklige etter at temakunnskaper, antall tekster lest og demografiske faktorer ble lagt inn som kontroll for hele utvalget.

Tabell 3 Hierarkiske regresjonsanalyser: Sammenhenger mellom temakunnskaper, demografiske faktorer, lesing på fritiden og leseforståelse

Steg	Prediktor variabler	Leseforståelse		
		Hele utvalget Adjusted R Square=.63	Minoritet Adjusted R Square=.51	Majoritet Adjusted R Square=.54
		<i>R2 Cange</i>	<i>R2 Cange</i>	<i>R2 Cange</i>
1	Temakunnskaper	.59***	.46***	.54***
2	Antall tekster lest	.02**	.03**	.01
3	Mors og fars yrkesstatus	.02***	.02*	.00
4	Antall år i barnehage	.01*	.02*	.01
5	Lesing på fritiden	.00	.00	.02
5	Minoritet/majoritet	.01		

Hele utvalget N=363, Minoritet N=228, Majoritet N= 135, * = p <.05, ** = p <.01, *** = p <.001

Diskusjon

Mens mange studier benytter korte og til dels løsrevde tekstutdrag for å teste elevers leseforståelse, ble elevene i denne studien eksponert for tre ulike tekster som alle omhandlet det samme temaområdet. Denne fremgangsmåten krever at elevene aktivt trekker forbindelseslinjer mellom informasjon som er gitt i de ulike tekstene og ligger dermed tett opp til måten elever forventes å tilegne seg kunnskap gjennom lesing innenfor de ulike skolefagene. Samtidig er det en begrensning ved denne studien at mange av elevene ikke fullførte alle tekstene de skulle lese i klasseromsundersøkelsen. Dette problemet ble forsøkt løst her ved å inkludere variabelen 'antall tekster lest' i de statistiske analysene. Resultatene av disse analysene viste at det var en tendens til at de elevene som kom gjennom flere tekster, også kunne mer om temaet global oppvarming fra før. Samtidig var det en tendens til at elevene forstod mer jo mer tekst de leste, utover den kunnskapen de hadde om temaet på forhånd.

I likhet med det andre studier har rapportert, viser denne studien av 5. klassinger at det var til dels store forskjeller i minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. I lys av disse forskjellene vil tre hovedfunn trekkes fram i diskusjonen under. Det første hovedfunnet viser at demografiske faktorer var relatert elevenes leseforståelse i hele utvalget og innad i den minoritetsspråklige gruppa. Disse sammenhengene var imidlertid ikke like klare innad i den majoritetsspråklige gruppa. Når det gjelder de minoritetsspråklige elevene, var både foreldrenes yrkesstatus og barnehagedeltakelse relatert til forståelsen av fagtekstene. Ettersom det var relativt liten variasjon i foreldrenes yrkesstatus innad i den minoritetsspråklige gruppa (mange var enten uten arbeid eller ansatt i lavere statusyrker), tyder resultatene i denne studien på at selv små forskjeller i foreldrenes yrkesstatus hadde betydning for de minoritetsspråklige elevenes leseforståelse. En mulig årsak til dette kan være at foreldre til minoritetsspråklige elever med en sterkere tilknytning til arbeidslivet også bruker andrespråket norsk mer aktivt i familien (se Rydland, m.fl. innsendt til vurdering). Sammenhengen mellom barnehagedeltakelse og leseforståelse blant de minoritetsspråklige elevene i denne studien peker på mulige langtidseffekter av barnehagedeltakelse som kan ha å gjøre med utvikling av andrespråklige ferdigheter generelt og kunnskaper knyttet til temaområdet global oppvarming spesielt. Det er imidlertid viktig å understreke at de relasjonene som beskrives her ikke sier noe om årsakssammenhengene mellom barnehagedeltakelse og leseforståelse. En underliggende og plausibel årsak til disse sammenhengene kan være at minoritetsspråklige foreldre som er gode på å understøtte barnas skolefaglige utvikling, også har hatt et ønske om at barna skulle gå i barnehage for å lære norsk før skolestart. Funnene i denne studien tyder på at barnehagedeltakelse forklarte variasjon i leseforståelse utover det som ble forklart av foreldrenes yrkesstatus. Her er det imidlertid behov for mer norsk forskning både når det gjelder barns hjemmemiljø og kvaliteten på det barnehagetilbudet barn mottar, før vi kan si noe om langtidseffekter av barnehagedeltakelse for minoritetsspråklige elevers leseforståelse.

Det andre hovedfunnet i denne studien knytter seg til at elevenes lesing på fritiden så ut til å forklare forskjeller i leseforståelse utover de demografiske faktorene både i den minoritets- og majoritetsspråklige gruppa. Gruppa av minoritets- og majoritetsspråklige elever rapporterte at de leste omtrent like mye på fritiden. Det at sammenhengen mellom lesing på fritiden (slik det er målt her) og leseforståelse forsvant ved kontroll for temakunnskaper, tyder på at elevene gjennom sin lesing på fritiden først og fremst hadde tilegnet seg en rekke temakunnskaper som bidro til deres forståelse av tekstene om global oppvarming. Det må imidlertid nevnes at både de demografiske faktorene og lesing på fritiden ble målt ved hjelp av egenrapportering, og det kan derfor være en del feilkilder knyttet til elevenes svar og vår tolkning av disse svarene.

Det tredje hovedfunnet i denne studien er at elevenes temakunnskaper forklarte svært mye av variasjonen i leseforståelse, utover det som ble forklart av demografiske faktorer. Videre utvider denne studien funnene til Garcia (1991) og Droop & Verhoeven (1998) ved å vise at temakunnskaper og demografiske faktorer kunne forklare det meste av forskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige elevers leseforståelse. Den sterke sammenhengen mellom temakunnskaper og leseforståelse i denne studien må imidlertid

sees i lys av at oppgavekravene (svare på flervalgsoppgaver og definere ord) var relativt like i de to målene.

Mens demografiske faktorer på mange måter ligger utenfor skolens virkeområde, må elevenes temakunnskaper og leseforståelse i høy grad sees som et resultat av kvaliteten på det opplæringstilbudet elevene hadde fått gjennom sin skolegang. Dole, m.fl. (1991) viste at det er mulig å støtte elevenes utvikling av temakunnskaper i klasserommet på måter som bidrar til elevenes forståelse av fagtekster. Det kan også se ut til at minoritetsspråklige elever til en viss grad kan kompensere for begrensede talespråklige ferdigheter (som vokabular) ved hjelp av sine temakunnskaper når de skal forstå fagtekster på andrespråket (Chen & Donin, 1997; Rydland, m.fl. innsendt til vurdering). Dette forutsetter imidlertid en undervisning som eksponerer minoritetsspråklige elever for utfordrende fagtekster også på de tidligere klassesrinnene, og samtidig støtter dem i å anvende sine temakunnskaper for å konstruere mening og trekke slutninger basert på tekstene.

Jeg vil takke elevene og lærerne som deltok i denne undersøkelsen. Takk også til Vibeke Grøver Aukrust (leder for forskningsprosjektet 'Classroom discourse and text comprehension') og Helene Fulland for samarbeid i datainnsamlingen og bearbeidingen av data-materialet som ligger til grunn for de analysene som er presentert her.

Litteratur

- Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22, 17–37.
- Aukrust, V. G. & Rydland, V. (inpress). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: En kunnskapsoversikt. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 3/2009.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA-rapport nr. 15/03. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Best, R. M., Floyd, R. G. & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137–164.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311–325.
- Dole, J. A., Valencia, S. W., Greer, E. A. & Wardrop, J. L. (1991). Effects of two types of prereading instruction on the comprehension of narrative and expository text. *Reading Research Quarterly*, 26, 142–159.
- Droop, M. & Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 30, 253–271.
- García, G. E. (1991). Factors influencing the English reading test performance of Spanish-speaking Hispanic children. *Reading Research Quarterly*, 28, 371–392.
- Hvistendahl, R., & Roe, A. (2004). The literacy achievement of Norwegian minority students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 307–318.
- Johnson, P. (1982). Effects of building background knowledge. *TESOL Quarterly*, 16, 503–515.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1–43.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program for reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, RAND education.

- Rydland, V., Fulland, H. & Aukrust, V. G. «Global warming is that the global becomes warmer». Science text comprehension among second-language learners in multilingual Norwegian contexts. Submitted to *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Samuelstuen, M. S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46, 107–117.
- Spires, H. A. & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Inducing engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249–260.
- Øzerk, K. (1992). *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris Forlag.

Noter

- 1 Flere av elevene hadde en norskfødt forelder eller en forelder som kom til Norge i ung alder. Disse elevene ble inkludert i gruppa minoritetsspråklige elever på bakgrunn av opplysninger om språkbruksmønster i hjemmet.
- 2 4 (1,8 %) av elevene som ble kategorisert som minoritetsspråklige oppgav ikke tilstrekkelig informasjon om språkbruksmønster i hjemmet til at vi kunne plassere dem i en av disse språkgruppene.
- 3 Den sammenslåtte variabelen forklarte mer av variasjonen i leseforståelse enn det som ble forklart av lesing innenfor de ulike sjangrene.
- 4 I de tidlige analysene av materialet lagde vi ulike mer eller mindre grove mål på hvor mye tekst elevene kom gjennom i klasseromsundersøkelsen. Siden disse målene viste seg å være svært høyt korrelert med hverandre, valgte vi å benytte et grovt mål på antallet tekster lest i analysene.

Kamil Øzerk

E-post: kamil.ozerk@ped.uio.no

Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen

Noen metodiske ideer basert på utprøvde opplegg i Oslo-skolen

Opplæringen av språklige minoriteter har blitt et viktig felt i vår utdanningsystem. Det tilføyes omfattende tilleggsressurser til kommunene og skolene, men feltet mangler oversiktlige, definerbare og strukturerte pedagogiske tiltak og modeller. Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser viser at en god del språklige minoriteter har vansker med lesing og læringsutbytte på skolen. I denne artikkelen presenteres en pedagogisk modell, NEIS-modellen, som ble utviklet og utprøvd i en skole i Oslo. Modellen innebærer en rekke strategier og metodiske ideer for styrking av elevenes leseferdigheter, språklig utvikling, innholdsforståelse og dermed læringsutbytte.

Innledning

En sentral utfordring i opplæringen av minoritetspråklige elever i norsk skole, er å legge forholdene til rette for at alle elever forstår og kan gjøre seg forstått. Pedagogiske aktiviteter er kommunikative aktiviteter. Så vel fag- som språkopplæring representerer situasjoner hvor elevene må forstå et akademisk språk både muntlig og skriftlig. De må i økende grad uttrykke seg med et akademisk språk. Skolefagenes språk kjennetegnes ved faglige begreper og abstrakte formuleringer. Nye begreper og formuleringer er en sentral del av lærestoffet. Elevene må beherske to sammenvevde områder: lærestoff og språk. Lærere med systematiske, metodiske opplegg kan lette elevenes læring og utvikling. I denne artikkelen skal jeg presentere et metodisk opplegg som ble prøvd ut i et tre-årig prosjekt i Oslo-skolen.



Kamil Øzerk professor ved
Pedagogisk forskningsinstitutt,
UiO.

Et kort historisk tilbakeblikk

Siden 1970-tallet, men spesielt siden begynnelsen av 2000-tallet, har staten valgt å utforme sin utdanningspolitikk overfor språklige minoriteter i grunnskolen ved hjelp av læreplaner og i enda større grad enn før ved hjelp av *rundskriv*. De siste årenes rundskriv knyttet tildeling av ekstra ressurser til skolene hovedsakelig til elevenes 'svake' norske ferdigheter. Grunn tanken i denne bevegelsen var at språklige minoriteters hovedproblem i norsk skole besto av manglende norsk og at problemets løsning var å satse på norsk som andrespråk, med egen læreplan. Dette betydde kontinuerlig ressurstilførsel til skolene. På den andre siden var det en legitim offentlig forventning om at satsingen på norsk som andrespråk på kort sikt ville redusere tallet på 'språksvake norsk-som-andrespråkelever' og dermed det offentliges tilskudd. Men kanskje aller mest forventet man at språklige minoriteters opplæringsvilkår og læringsutbytte i skolen ville bli styrket. På den måten ville man oppnå en utjevning av forskjeller mellom majoritetslevenes og minoritetslevenes prestasjoner i skolen.

TIMSS, PISA, PIRLS og minoritetsspråklige elever

Det var ikke gode nyheter for landet da TIMSS-undersøkelsens resultater i 1996 viste at 9-åringer fra språklige minoriteter skåret ca. 10 prosentpoeng lavere i naturfag og matematikk enn barn med norsk som morsmål. Denne forskjellen på prestasjoner har økt til 11% i matematikk og 14% i naturfag hos 13-åringer (TIMSS står for 'The Third International Mathematics and Science Study', en internasjonal sammenlignende studie hvor Norge var med i 1996) (Heesch, Storaker og Lie 1998). Det var heller ikke gode nyheter fra PISA-2000. PISA-2000 hadde lagt hovedvekten på lesing. Det var 32 land, deriblant Norge, som deltok i undersøkelsen. 4000 elever fra 180 skoler fra Norge ble med. Et av de viktigste funnene var at minoritetslevene presterte signifikant dårligere enn gjennomsnittresultater oppnådd av deres norskspråklige jevnaldrende (Hvistendahl og Roe 2003). Det var imidlertid ikke bare i TIMSS av 1996 og PISA-2000 hvor utilfredsstillende resultater for landets elever generelt og språklige minoritetslever spesielt kom fram. Resultatene fra PIRLS-2001 (Progress in International Reading Literacy Study 2001) viste også at Norge lå nederst internasjonalt når det gjaldt forskjellen mellom minoritetslever og majoritetslever med hensyn til deres leseferdigheter. Prestasjonsgapet mellom de to elevgruppene var høyest i Norge. Språklige minoriteter skårer dårligere enn sine norskspråklige jevnaldrende og de andre minoritetsspråklige elevene i andre land med hensyn til leseferdighet i majoritetsspråket (Hansen Wagner 2004).

På bakgrunn av en undersøkelse i forbindelse med evalueringen av L97-reformen, fant jeg at språklige minoriteter som gruppe hadde lavere læringsutbytte enn majoritetslevene, men det var store *polariseringstendenser* mellom språklige minoriteters læringsutbytte av opplæringen. Rundt 45 % fikk veldig gode resultater, men de resterende 55% hadde meget svakt læringsutbytte av opplæringen i natur- og miljøfag og samfunnsfag på norsk (Øzerk 2003).

I en annen stor undersøkelse, Ung i Norge 2002, fant man også at minoritetsspråklige elever i gjennomsnitt oppnår svakere karakterer enn majoritetslevene i fagene norsk, en-

gelsk og matematikk. 49 % av majoritetselvene presterte over det nasjonale gjennomsnittet. Dette tallet er 36 % for språklige minoriteter. Når det gjelder elever med de svakeste resultatene, var det nesten dobbelt så mange minoritetsspråklige som majoritetsspråklige elever i denne gruppen (Bakken 2003).

Det var altså en forståelig grunn for at Utdannings- og forskningsdepartementet valgte å utvikle en strategiplan i 2003: *Likeverdig utdanning i praksis 2004–2009*.

I forordet skrev daværende statsråd Kristin Clemet følgende:

«Dessverre har vi ikke likeverdig utdanning for alle. Det er store forskjeller mellom minoritets- og majoritetsspråklige. Gjennomgående kommer minoritetsspråklige, enten de er født og oppvokst i Norge eller har kommet hit senere, dårligere ut enn majoritetsspråklige, både med hensyn til deltakelse i og læringsutbytte av utdanningen.»

Slik sitatet påpeker, var saken alvorlig. Strategidokumentet tok sikte på å utvikle en rekke konkrete tiltak av stor betydning for feltet. Et av de konkrete resultatene av strategidokumentet var departementets engasjement i utformingen av § 2-8 i opplæringsloven i 2004.

Norsk som andrespråk i søkelyset

Da Departementet jobbet med strategidokumentet og tilføyelse av § 2-8 i opplæringsloven som handlet om «§ 2-8. *Særskild språkopplæring for elever frå språklege minoritetar*», kom Lødding (2003) ut med en undersøkelsesrapport. Noen av hennes funn var følgende:

- Flertallet av elevene i videregående skole som fikk norsk som andrespråk da de var i grunnskolen følte seg utenfor sosialt.
- Mange av de minoritetselvene som hadde språklige og faglige vanskeligheter i videregående skole, var elever som hadde hatt norsk som andrespråk hele grunnskolen.

Med andre ord: Faget norsk som andrespråk som var ment å være en effektiv strategi for å lære elevene de nødvendige ferdighetene for å følge vanlig norskundervisning, forårsaket segregasjon på skolene. Samtidig var faget norsk som andrespråk fortsatt tenkt som et midlertidig pedagogisk tiltak. I praksis skjedde dette ikke i den grad som var ønskelig. 'En gang andrespråkselev, alltid andrespråkselev' kan sies å beskrive praksisen med det faget i den perioden (Øzerk 2005). Rekrutteringen til norsk som andrespråk styres ikke bare av antall år minoritetsspråklige elever har vært i norsk grunnskole, men i stor grad også av deres skoleprestasjoner.

Mine kontakter med skoler i forbindelse med innføringen av L97-reformen og evalueringen av L97-reformen (se Øzerk 2003) ga meg et sterkt inntrykk av at skolene var opp tatt av organiseringen av opplæringen av språklige minoriteter, men deres arbeid med organiseringen resulterte som regel i 'norsk som andrespråksgrupper', populært kalt 'Norsk-2-grupper'. Det var mange lærere fra forskjellige skoler som var opptatt av å snak-

ke om hvor mange elever de hadde i s.k. 'Norsk-2-grupper', men nesten ingen som ville snakke om hvorvidt de hadde gjort noen av sine 'Norsk-2-elever' i stand til ikke å trenge 'Norsk-2-opplæring'. Like alvorlig var også det at faget 'norsk som andrespråk' trakk all oppmerksomhet fra ungenes situasjon i andre skolefag.

Utdanningsetaten i Oslo griper inn

Utdanningsetaten i Oslo valgte å anbefale skolene å gi tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk. Etaten satte også i gang et prosjekt under betegnelsen *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk likeverdig opplæring i praksis* i 2005. Som et delprosjekt i dette ble det også initiert et prosjekt ved en 1–10 skole i Oslo, heretter kalt 'Prosjektskolen'. Resten av denne artikkelen vil oppsummere den delen av prosjektet som var i perioden H-2005–H-2007. Undertegnede har vært prosjektleder. I samråd med Utdanningsetaten og Prosjektskolen valgte jeg å fokusere på elevenes *språklige utvikling, utvikling av leseferdigheter og innholdsforståelse av fagtekster* (informerende, beskrivende, forklarende tekster med en rekke prinsipper, generaliseringer og årsak-virkning sammenhenger med mange fagord). På den måten har prosjektet hatt et utvidet fokusområde i forhold til det som tittelen på Utdanningsetatens hovedprosjekt ga inntrykk av, nemlig *Tilpasset norskopplæring med felles læreplan i norsk*.

Utdanningsetatens kartlegging av lesing: Ny analyse – ny kunnskap

Mens Prosjektskolen og jeg jobbet med utvikling av pedagogisk-metodiske ideer og konkrete tiltak i opplæringen, gjennomførte Utdanningsetaten en kartleggingsprøve i lesing på 7. årstrinn i oktober 2005. Instrumentet var den nasjonale kartleggingsprøven. Noen uker etter at kartleggingsprøven var gjennomført, fikk jeg høre at over 60% av elevene på 7. trinn på Prosjektskolen skåret *under* den kritiske grensen. Prosjektskolen var ikke alene i denne situasjonen. Rundt 35 skoler var i samme situasjon i Oslo. Lærerne stilte spørsmålene «Hva kan vi gjøre konkret?» og «Hvordan kan vi hjelpe elevene å klare slike prøver neste gang?». Dette var legitime spørsmål som angikk prosjektet. For å kunne finne svar på spørsmålene, valgte jeg å analysere *alle elevbesvarelsene* i kartleggingsprøven med SPSS-programmet for å se hva slags vansker elevene hadde i forhold til prøvens innhold.

Beskrivelse av minoritetselevenes vansker med lesing

Den nasjonale kartleggingsprøven i lesing på 7. årstrinn består av sju oppgavesett (2005–2006-versjonen). De første to oppgavesettene fokuserer på avkodingsferdigheter. Første oppgavesettet består av 40 oppgaver av typen '*fra-ord-til-bilde*'. Eksempel på en slik oppgave: Eleven ser ett ord med fire bilder ved siden av. Hun/han skal lese ordet, forstå hva det betyr og sette kryss på det riktige bildet blant de fire bildene som står ved siden av. Hvis en elev gjør syv feil eller hopper over syv av 40 oppgaver på prøvetiden som er tre minutter, er eleven under den kritiske grensen i dette oppgavesettet. Det andre oppgave-

settet består av 40 oppgaver av typen 'fra-bilde-til-ord'. Eksempel på en slik oppgave: Eleven ser på et bilde med fire forskjellige ord ved siden av. Eleven skal lese og forstå de fire ordene og sette kryss på det rette ordet, dvs. det ordet som er det rette navnet på bildet. Hvis en elev gjør to feil eller hopper over to oppgaver på prøvetiden som er tre minutter, er eleven under den kritiske grensen i dette oppgavesettet. Vi kan også hevde følgende: En elev som kan klare å skåre over den kritiske grensen i slike oppgavesett må:

1. ha et sterkt ordforråd
2. kunne avkode raskt, dvs. ha en god lesehastighet
3. ha en sterk fonologisk bevissthet
4. ha automatiserte leseferdigheter
5. ha en sterk morfemisk bevissthet

Analysene viste at dårlige resultater på de to ordavkodingsfokuserede oppgavesettene først og fremst skyldtes at elevene ikke fikk nok tid til å svare på oppgavene. Altså: tre minutter var en for kort tid for de fleste av elevene. Av den grunn kan man si at mange elever *ikke* var så dårlige som resultatene ville ha det til. Det var mange elever som skåret under den kritiske grensen når man ser på deres samlede resultater, men når man ser på deres resultater av de besvarte oppgavene, skåret ikke mange under den kritiske grensen. Den pedagogiske utfordringen her er å hjelpe elevene til å bli *raske lesere*. Det som syntes å være bekymringsfullt, var:

- de elevene som gjorde ordforrådsrelaterte feil
- de elevene som gjorde morfemrelaterte feil eller begge deler i de besvarte oppgavene.

Et eksempel på ordforrådsrelatert feil: Eleven krysser av et feil bilde i første oppgavesett, eller eleven krysser av et feil ord på det andre oppgavesettet. Slike feil kan tyde på at elevene har et svakt ordforråd.

Et eksempel på morfemisk-bevissthet-relatert feil: Eleven krysser av bildet av en isbjørn istedenfor bildet hvor det er to isbjørner når eleven ser ordet *isbjørnene*. Hvis en elev ikke leser nøye, for eksempel ordet 'koteletten', og dermed ikke har et bevisst forhold til '-en'-endelsen, er det stor sannsynlighet for at eleven krysser av det bildet som viser til 'koteletter' eller 'kotelettene'. Morfemisk bevissthet blir enda viktigere når det er snakk om å lese ord som er i 'bestemt flertallsform', som for eksempel *isbjørnene, kikkertene, mursteinene, glidelåsene, dinosaurene* og *tåtesmökkene*. I de fleste tilfellene er det riktige svaret plassert av utviklere av kartleggingsprøven først i rekken eller foran det andre mest sannsynlige svaret. Likevel kom det fram i resultatene at en god del språklige minoritets elever krysset av bildet av 'isbjørn' istedenfor bildet av 'isbjørnene'. Mange minoritets elever krysset av bildet av en '*dinosaur*' istedenfor det bildet hvor det var flere dinosaurer da de leste ordet '*dinosaurene*'.

Slike resultater kom fram da jeg laget individuelle elevprofiler basert på den enkelte elevs besvarelser. Etter at jeg laget de elevprofilene, valgte jeg å samle trinnets lærere og gå

gjennom elevprofilene og gjøre dem oppmerksomme på tendensene i elevenes resultater. Slike samlinger med lærerne resulterte i at de ble mer bevisste på slike utfordringer i opplæringen av språklige minoriteter. De begynte å legge større vekt på utviklingen av elevenes *morfemiske bevissthet* og *ordforråd*.

En rekke undersøkelser har også dokumentert at *morfologisk bevissthet* er viktig for å kunne bli en god leser. (Carlisle 1995; Hagtvedt 1992, 2002; Lyster 1994, 1996, 1998; Frost 1995, 1999; Engen 1999). Morfologisk bevissthet handler bl.a. om bevissthet om at endelser (bøyningsendelser) på ord endrer ordets mening. Morfologisk bevissthet spiller også en viktig rolle for utvidelse av ordforrådet.

Ordforråd er en annen faktor, kanskje den viktigste faktoren for å bli en god innholdsleser. Det er en utfordrende sak å beskrive alle kjennetegn ved en god leser. Flere forskere har reflektert over dette spørsmålet og forsøkt å fremheve visse sentrale kjennetegn ved en god leser. Austad (1991) er av den oppfatning at:

- en god leser er den som utnytter sine bakgrunnskunnskaper når den leser
- en god leser er en aktiv leser, den retter sin oppmerksomhet mot lesingen
- en god leser er den som bearbeider og organiserer stoffet når den driver med lesing
- en god leser skriver i tilknytning til lesing og snakker om og diskuterer hva den har lest
- en god leser liker å lese og leser mye på eget initiativ

Videre vil jeg si at en god innholdsleser i grunnopplæringen er den som leser ulike årstrinnsadekvate tekster for å lære, for å utvikle perspektiver og for å videreutvikle kunnskap. En god innholdsleser i grunnopplæringen i vårt skolesystem er den som er en rask og sikker innholdsleser av årstrinnsadekvate tekster. Å legge de pedagogiske forholdene til rette for at flest mulig elever blir gode innholdslesere er et viktig mål for grunnopplæringen. De nevnte innholdsleserrelaterte ferdighetene berører hovedsakelig det å bli funksjonelle lesere og kulturelle lesere. Samtidig er de nødvendige for å bli gode kritiske lesere. I fundamentet av slike ferdigheter finner man et sterkt ordforråd.

Utvikling av ordforråd som grunnlag for leseforståelse

En av de viktigste faktorene som gjør seg gjeldende i barnas språklige utvikling og utvikling av leseferdigheter, samt innholdsforståelse av fagtekster, er deres ordforråd. I prosjektet har vi forsøkt å basere vårt fokus på elevenes ordforråd på nyere forskning om ordforråd og utvikling av ordforråd. Ikke bare antall ord som eleven forstår, men også hvor godt en forstår dem, har mye å si for elevens innholdsforståelse (Tønnesen 1996; Nagy og Scott 2000). Ordene er etiketter for begreper. Ordforråd og begrepsrepertoar er to viktige sider av samme sak. De hører henholdsvis til vårt språkssystem og tanke-system. De utvikles gjennom sosiale kontakter der det forekommer språklig interaksjon (Nelson 1996) på en slik måte at eleven forstår. Minoritetsspråklige barns egenaktivitet i situasjoner der de samarbeider med andre og der de møter språket i sammenheng med noe får en enda stør-

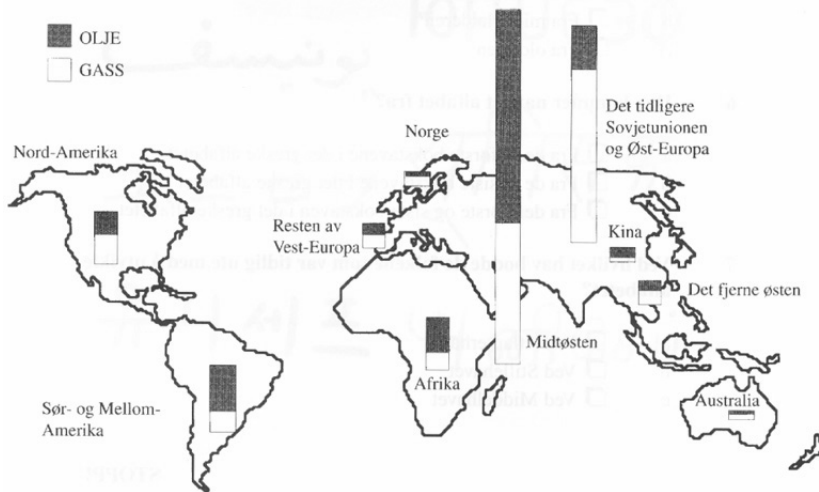
re betydning dersom miljøet virker aksepterende og inkluderende. Å bli lest for betyr mye for styrking av deres forutsetninger for språklig utvikling og utvikling av leseferdigheter (Aukrust 2006), og å lese selv, som også omtales som fornøyleslesing i fritiden, styrker barnets ordforråd, men forutsetningen er at barna forstår og danner seg mening av det de hører og leser.

I det foregående har jeg drøftet hva de to første oppgavesettene handlet om i den nasjonale kartleggingsprøven. De øvrige fem oppgavesettene i den nasjonale kartleggingsprøven besto av fem tekster og oppgaver om tekstenes innhold. Til sammen var det 61 slike oppgaver om de fem tekstene. Jeg vil med utgangspunkt i oppgavesett sju (en fagtekst og åtte oppgaver), eksemplifisere og drøfte hva som forutsettes av en god innholdsleser på 7. årstrinn i norsk skole.

OLJE OG GASS

Les teksten - se på kartet og søylene!

Sammen med olje ligger det gass nede i jorda. Store deler av denne oljen har ligget gjemt helt fram til i våre dager. Jordoljen finnes som bitte små perler i porøse bergarter, omtrent som vann i en svamp. Kartet nedenfor forteller hvor på jorda vi fant de største reservene av olje og gass i 1986. For bare noen tiår siden ville ikke Norge vært med på et kart som dette.



Figur 1: En typisk fagtekst

Dette oppgavesettet representerer en typisk læreboktekst som elevene møter i naturfag i grunnskolen. Det var åtte oppgaver. Den kritiske grensen var fire. Mange elever skåret under den kritiske grensen i denne oppgaven. Utfordringen som elevene møter i sammenheng med slike fagtekster, er mer komplekse enn de utfordringene de møter i forbin-

delse med avkodingsrelaterte oppgaver som jeg drøftet ovenfor. Slik en kan se i utdraget ovenfor, er fagteksten en typisk sammensatt tekst. Forståelsen av teksten og oppgavene forutsetter matematiske og geografiske forkunnskaper i tillegg til naturfaglige kunnskaper som handler om olje og gass. Forståelsen av slike fagtekster forutsetter *kunnskaper fra flere fag*. Elevenes forkunnskaper, kunnskaper om omverdenen, deres ordforråd og begrepsrepertoar som de har utviklet bl.a. gjennom utbytterike opplæringsaktiviteter i ulike skolefag, spiller en viktig rolle. Slike betraktninger om de språklige og faglige utfordringene elevene møter på skolen og sammenhengen mellom elevenes språklige utvikling og kunnskapsmessige utvikling, nødvendiggjorde utviklingen av en felles pedagogisk plattform. Et viktig perspektiv i denne sammenheng var å begynne å se elevenes språklige utvikling som et utviklingsområde som nøye hang sammen med:

1. Elevenes utvidelse av ordforråd
2. Elevenes utvidelse av begrepsrepertoar
3. Elevenes deltakelse i læreprosessene
4. Elevenes leseferdigheter (avkodingsferdigheter og forståelse)
5. Elevenes innholdsforståelse og læringsutbytte av opplæringen i alle fag

Altså: Språk og innholdsforståelse og dermed innholdslæring er viktige områder som alle lærere bør ha et bevisst forhold til, uavhengig av hvilket eller hvilke fag de underviser i. De møter fagtekster i lærebøker og arbeidsbøker i alle fag. Omfanget av tekstene er stort. Av den grunn er språk og innholdsforståelse to sentrale temaer når man fokuserer på opplæring i skolefag av elever generelt og språklige minoritets elever spesielt.

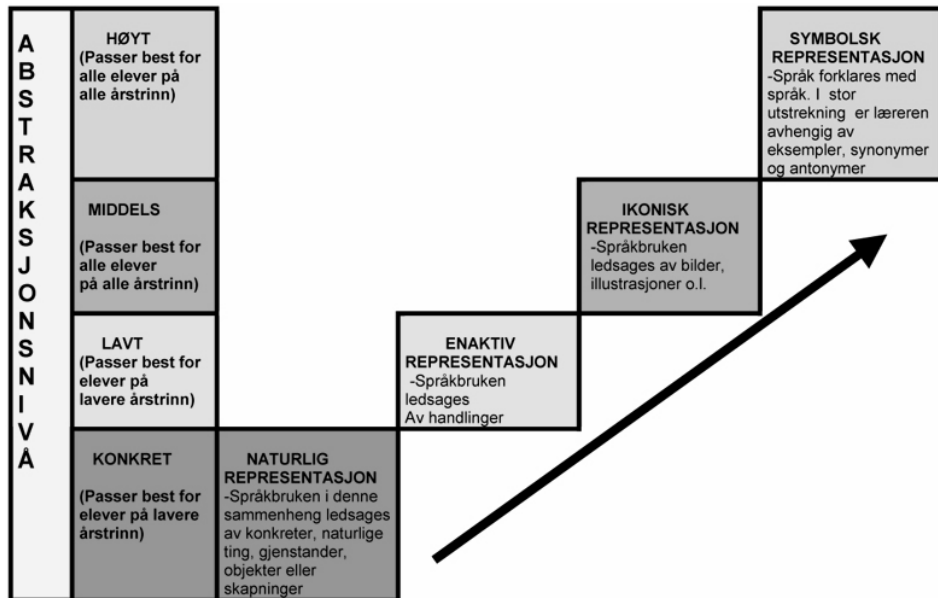
NEIS-modellen: Et pedagogisk redskap

I samsvar med prosjektets mål og på bakgrunn av de vanskene minoritetspråklige elever hadde med lesing, valgte jeg å utforme en pedagogisk modell, *NEIS-modellen*, for å imøtekomme de utfordringene Prosjektskolen sto overfor. For å kunne oppnå prosjektets mål trengte vi presisering av en strategi som alle lærere skulle være bevisst på og ta hensyn til i gjennomføringen av opplæringen i norsk og øvrige fag. Jeg valgte å formulere modellens hovedstrategi som følgende: *Elevene skal alltid gis mulighet for a) forståelse av det muntlige og skriftlige språket og b) deltakelse i læreprosesser.*

Hvordan skulle lærere utvikle elevenes ferdigheter i lesing og forutsetninger for innholdslæring? Hvordan skulle lærerne gi mulighet for elevenes forståelse og deltakelse i læreprosessene? I møtene med lærere og under mine faglige innlegg på skolen registrerte jeg at disse to spørsmålene opptok lærerne veldig. Svaret på spørsmålene var grunnen til at modellen ble kalt *NEIS-modellen*. Modellens inspirasjonskilde har vært ideene til den amerikanske pedagogen Jerome Bruner, som hevder at vi mennesker tar i bruk tre ulike former for mentale representasjoner for å skape oss mening: Handlinger, bilder og symboler. Jeg valgte å gå videre med tenkningen og utvide og relatere representasjonsformene

til pedagogisk praksis (se Øzerk 1999). Dette resulterte i formuleringen av modellens praktisk-pedagogiske, metodiske perspektiv på denne måten:

«Elevene skal ALLTID gis mulighet for a) forståelse av det muntlige og skriftlige språket og b) deltakelse i læreprosesser ved hjelp av minst én av de følgende representasjonsformene: *Naturlig representasjon, Enaktiv representasjon, Ikonisk representasjon og Symbolsk representasjon*» (se figur 2).



Figur 2 NEIS-modellen

Betegnelsen 'NEIS-modellen' stammer fra forbokstavene til de fire representasjonsformene: *Naturlig, Enaktiv, Ikonisk og Symbolsk*. Lærerne oppfattet budskapet og syntes det var et viktig pedagogisk perspektiv å være lojal mot videre i prosjektet. Basert på mine observasjoner, lærernes erfaringer og ønsker og skoleledernes ønsker, og sist, men ikke minst resultatene fra den nevnte kartleggingsprøven i lesing, valgte jeg å formulere *NEIS-modellens hovedfokus* som *Lesing og læring gjennom forståelse og deltakelse*. Slik en kan se, har 'lesing', 'forståelse' og 'deltakelse' vært tre sentrale begreper i denne sammenheng. Med en slik tilnærming anså vi 'forståelse' som grunnlaget for elevens læring og elevens deltakelse i læringsprosesser.

Et av de sentrale fokuseringsområdene i *NEIS-modellen* var å være spesielt oppmerksom på elevenes utvidelse av ordforråd i norskopplæringen og andre fag. Samtidig har vi, ved siden av bibliotekmulighetene, understreket viktigheten av gode relasjoner, viktigheten av samhandling, samarbeid, samvirke og samspill mellom språklige minoritetselever

og elever med norsk som førstespråk. *NEIS-modellen* opererer med fire representasjonsformer. Jeg mener at representasjonsformene ikke bare berører det som skjer på det mentale planet, men også det som elevene møter av lærestoff i opplæringen. To ting er viktig å understreke her: For det første er faglig lærestoff innvevd i enten det muntlige eller det skriftlige språket. For det andre handler faglig lærestoff om en eller annen type virkelighet, og at virkeligheten kan representeres på fire ulike måter. Gjennom å ta i bruk en passende representasjonsform (eller flere representasjonsformer) kan vi gjøre ting *forståelig* for barna. *Gjennom å gjøre ting forståelig for dem, kan vi lette deres meningsdanning og dermed læring.* Av den grunn er det viktig at lærerne bruker minst én passende representasjonsform når de snakker om ulike gjenstander, handlinger, hendelser, fenomener, følelser og/eller ideer som utgjør delene eller helheten av lærestoffet i timene. Lærestoff har varierende abstraksjonsnivå og vanskegrad. Avhengig av hva læreren tar opp av temaer i timen eller i løpet av opplæringssekvensen, kan læreren benytte seg av minst en og helst flere av de fire representasjonsformene. Kjennetegn på de ulike representasjonsformene:

1. *Den naturlige representasjonsformen.* Her ledsages språkbruken av konkrete, naturlige ting, gjenstander og lignende. Dette nivået er konkret. Man kan også si det på annen måte: Det har en forståelsesfremmede effekt og dermed læringsfremmede virkning når eleven møter det norske språket i sammenheng med konkrete eksempler.
2. *Enaktiv representasjon:* For å fremme forståelse av det talte språket eller det skriftlige språket trenger lærere i mange tilfeller å bruke *enaktiv representasjon*. Her ledsages språket av handlinger, aktiviteter og demonstrasjoner. Man kan ta i bruk aktivitetsbasert opplæring og benytte seg av handlinger, drama, demonstrasjoner og 'learning by doing'-type metoder.
3. *Den ikoniske representasjonsformen:* I mange sammenhenger har lærere ikke mulighet til å bruke konkrete eller demonstrasjoner for å gjøre lærestoffet forståelig for elevene. Da kan *ikonisk representasjon* være til god hjelp. I opplæringsaktiviteter tar lærerne da i bruk *audio-visuelle læremidler* og materiell som for eksempel *bilder, plakater, plansjer, kart, illustrasjoner, diagrammer, filmer* o.l.
4. *Den symbolske representasjonsformen:* I vårt system blir temaer og dermed lærestoffet i lærebøker vanskeligere og vanskeligere med årene. Både omfanget av tekster og vanskelighetsgraden til lærestoff i fagtekster øker. Elevene møter flere og mer omfattende tekster i lærebøker, databaser, digitale ressursbaser og i timene. Nye og vanskelige ideer, begreper, faglige ord og uttrykk, prinsipper, kan da bli vanskelig å forklare ved hjelp av de tidligere nevnte representasjonsformene. Da abstraksjonsnivået blir høyt, trenger lærere også andre former for representasjon. Da kan man bruke symbolsk representasjon, dvs. bruke språket til å forklare språket. Synonymer, antonymer, eksempler, bruk av de nye begrepene i forskjellige setninger kan da være til god hjelp for elevene.

Elevers forståelse av det som blir sagt og det som eleven blir nødt til å lese, samt elevens egen aktivitet, får konsekvenser for elevens skolebaserte læring og utvikling. Opplæring er en kommunikativ prosess.

Elevene trenger tilpassete vilkår *for å forstå og danne seg mening og for å gjøre seg forstått*. NEIS-modellens fire representasjonsformer har pedagogisk-metodiske, sosial-psykologiske og kognitiv-psykologiske aspekter. Representasjonsformene handler først og fremst om:

- måter elevene kan danne seg mening på
- måter lærere kan representere lærestoffet på
- måter lærere kan gjøre lærestoffet og det språket som lærestoffet er innvevd i, forståelig og lærbart på.

NEIS-modellens hovedbudskap: Skolebasert læring av elevene forutsetter vilkår for *forståelse, meningsdanning og deltakelse*. Språklige minoritets elever som har svake norsk-språklige ferdigheter, er i en spesielt sårbar situasjon i denne sammenheng. Alle elevers, spesielt denne elevgruppens, forståelse og dermed læring av språk og faglig lærestoff er avhengig av lærernes *forståeliggjøring* av språket i timene. Av den grunn forsøkte NEIS-modellen å styrke lærernes *pedagogiske bevissthet* og lærernes *metodiske repertoar*

Hovedmålet var å lette elevenes språklige og faglige utvikling.

Prosjektskolen – Demografiske og sosioøkonomiske forhold

- I skoleåret 2005-2006 var det rundt 590 elever på skolen
- Flertallet av elevene med norsk som førstespråk som skulle begynne på Prosjektskolen, valgte å gå på andre skoler
- Av de 66 førsteklassingene i skoleåret 2005-2006 var det bare 6 som hadde norsk som førstespråk
- Rundt 65% av elevene var fra språklige minoriteter. Andelen av elever fra språklige minoriteter økte
- Skolen befinner seg i en bydel i et drabantbyområde hvor det stadig skjer bokonsentrasjon av innvandrerfamilier
- Ifølge de tilgjengelige statistikker (Brevik 2001) befant skolen seg i en bydel hvor en tobarnsfamilie kun tjente rundt 80 % av gjennomsnittlig inntekt i Oslo. De 10 % med lavest inntekt etter skatt i skolens miljø tjente rundt 22 ganger mindre enn de 10 % med mest inntekt etter skatt, i en rik bydel i Oslo. Samtidig har rundt 6 % av arbeidspåførende voksne i miljøet vært uten arbeid. Gjennomsnittlig er utdanningsnivået blant minoritetsfamilier lavere enn en gjennomsnittsfamilie med majoritetsbakgrunn.
- Før NEIS-prosjektet var situasjonen på skolen med hensyn til 7. klassingers leseferdigheter følgende:
 - Rundt 69 % av skolens 7. klassinger skåret under kritisk grense
 - Rundt 53 % av skolens elever med norsk som førstespråk skåret under kritisk grense
 - Rundt 91 % av elever med norsk som andrespråk skåret under kritisk grense

Figur 3: Utgangspunktet

En skoles sosiale og pedagogiske liv kan ikke studeres og heller ikke utvikles hvis man ikke vet hva som omgir den respektive skolen. Her vil jeg oppsummere noen sentrale trekk ved Prosjektskolens demografiske, sosioøkonomiske og pedagogiske realiteter ved prosjektstart, skoleåret 2005–2006.

Det kommer tydelig fram i denne korte beskrivelsen at utfordringen var stor.

Innovasjon: Strukturerte opplegg med klart faglig fokus over tid

En forutsetning for *forståelse* og *meningsdanning* er at den enkelte elev kan følge med. At opplæringssekvensene eller timene har klart fokus og struktur, er viktig. Hva som forventes av elevene i ulike temaer og prosjekter, må klargjøres på forhånd. Opplæring er en intensjonell aktivitet. Intensjonen er læring og utvikling basert på læring. Opplæring er den prosess som leder til dette målet. Aktiviteter for aktivitetenes skyld har begrenset verdi. Aktiviteter for tilegnelsens og læringens skyld har enorm verdi. Elever på lavere årstrinn og språklige minoritets elever som er svake i norsk, trenger *opplæringssituasjoner som har klart fokus, forutsigbarhet, struktur og oversikt*. Denne strategien innebar også en konsekvent bruk av passende representasjonsformer.

Hva har vi oppnådd?

NEIS-modellen fremhever som nevnt viktigheten av *forståelse* og *meningsdanning* som grunnlag for språklig utvikling og utvikling av leseferdigheter for å kunne lære gjennom fagtekster. Naturlig representasjon, enaktiv representasjon, ikonisk representasjon og symbolsk representasjon er viktige metodiske virkemidler for å gjøre det muntlige og det skriftlige fagspråket forståelig og lærbart for elevene. Lærerne må hele tiden ha dette perspektivet i bakhodet når de tilrettelegger forholdene for elevenes læring på skolen.

NEIS-modellens argumentasjon er at når språket, spesielt substantiver, adjektiver og verb, ledsages av naturlige ting, handlinger, aktiviteter, bilder, illustrasjoner, tegninger og/eller synonymmer, blir ordene, uttrykkene, begrepene og de faglige formuleringene i timen og lærebøkene lettere å forstå for elever fra språklige minoriteter. I prinsippet gjelder dette for alle elever. *NEIS-modellens* pedagogisk-metodiske anvisninger bør av den grunn anses som viktige forutsetninger for at elevene skal kunne dra nytte av de pedagogiske strategiene, metodene, arbeidsmåtene og organiseringsformene som lærerne tar i bruk til enhver tid.

NEIS-modellens prinsipper har vært forpliktende i løpet av prosjektperioden, men når det gjelder de praktisk-metodiske ideene, sto det lærerne fritt å bruke dem. Min vurdering er den at alle lærere tok i bruk en god del av de ideene som *NEIS-modellen* representerte i prosjektperioden. De har også tatt i bruk ideer og metoder fra andre kilder, og ikke minst fra egne erfaringer. Ulike fag, ulike elevgrupper, ulike årstrinn og ulike temaer krevde et stort repertoar av metoder og tiltak. *NEIS-modellen* var ikke ment å være en oppskrift, men en pedagogisk verktøykasse, en slags metodisk idébank og pedagogisk bevisstgjøringskilde for lærerne.

Prosjektet og dermed *NEIS-modellen* kom i gang, slik det ble nevnt tidligere, i et komplisert sosialpedagogisk klima i 2005. Prosjektet avsluttet desember 2007. Høsten 2007 deltok Prosjektskolens 5. og 8. klassinger i den nasjonale leseprøven. Jeg vil her legge fram resultatene for Prosjektskolens 5. og 8. trinn H-2007:

Tabell 1: Resultater fra den nasjonale leseprøven for 5. trinn

Trinn	Den prosentmessige andelen av elever som tok prøven	Resultater
5. trinn	69.5 %	Basert på en 3-delt skala: –63.4% skåret på mestringsnivå 2 (middels nivå) og mestringsnivå 3 (høyeste nivå)
		36.3% skåret på mestringsnivå 1 (lavest)

Det er ikke lett å sammenligne slike resultater med andre. Samtidig kan sammenligningen være misvisende, da det ikke er de samme elevene som deltar i de ulike prøvene. Samtidig kategorisering av resultater varierer også, avhengig av prøvetype fra år til år. Det som jeg synes kan være sammenligningsgrunnlag, er tilgjengelige data fra 2005. I dette året skåret 62.7 % av skolens 5. trinns elever under den kritiske grensen. At skolens 5. trinns elever etter to år, i 2007, fikk disse resultatene, vurderer jeg som en positiv utvikling.

Tabell 2: Resultater fra den nasjonale leseprøven for 8. trinn

Trinn	Den prosentmessige andelen av elever som tok prøven	Resultater
8. trinn	72.4 %	Basert på en 5-delt skala: –30.9 % på mestringsnivå 3, 27.3% på mestringsnivå 4 og 18.2 på mestringsnivå 5.
		–76.4% skåret på middels eller høyere nivå (mestringsnivå 3, 4 og 5)
		–23.6 % på de laveste nivåene (mestringsnivå 1 og 2)

Ifølge tilgjengelige og offentlige relevante data skåret 25% av skolens 7. årstrinns elever med norsk som førstespråk og 68.8% av 7. årstrinns elever med norsk som andrespråk

under den kritiske grensen ved prosjektstart. I 2007 utgjorde andelen av språklige minoriteter rundt 68% av elevene på skolen. Denne prosentandelen er ganske representativ for 8. trinnet. 23.6 % av elevene på 8. trinn deltok ikke på prøven i 2007. De var elever som av ulike legitime og reglementfestede grunner ikke kunne delta. Samtidig må man huske at skolen befinner seg i et bomiljø hvor det er stor gjennomtrekk. En del elever flytter ut til andre skoler, og en del kommer til skolen. En god del av dem som kommer inn, har vært elever som var nyankomne og elever som ikke har hatt all sin skolegang i Norge. Mot denne bakgrunn vil jeg si at selv om det bare var 72.4 % av elevene på 8. trinn som tok prøven i 2007, var de alle sammen *skolens egne elever* som deltok i en tidligere prøve ved prosjektstart.

Når 45.5 % skåret på de to høyeste mestringsnivåene, eller når 76.4% skåret på midtels eller høyere mestringsnivå (mestringsnivåene 3, 4 og 5), synes jeg at resultatene Prosjektskolens elever har fått viser en positiv utvikling.

Det er viktig å huske følgende når man drøfter slike resultater som skyldes kompliserte sammenhenger: Det viktigste er ikke bare hvor elevene er kommet, men også hvor langt de har gått for å komme dit de er!

NEIS-modellen har aldri vært ment å skulle representere 'teaching for testing'-bevegelsen. Modellens grunnfilosofi har vært å skape vilkår for læring gjennom forståelse og deltagelse i læreprosesser, og spre gode ideer for videre tilpassing og bruk i andre skoler. At man får gode resultater fra forskjellige skolebaserte prøver, kommunale prøver og nasjonale prøver er ingen skam, men en god grunn til å være stolt av, som involverte skoleledere, lærere eller forskere i prosjektet. Jeg vil ikke hevde at gode resultater skyldes kun *NEIS-modellen*. Jeg vil heller ikke hevde at *NEIS-modellen* representerer en patentløsning på de pedagogiske utfordringene en slik skole står overfor. Det jeg derimot vil hevde, er følgende: *NEIS-modellen* innebærer en rekke pedagogiske prinsipper og metoder som er funksjonelle. Jeg er av den oppfatning at mange skoler i Oslo og rundt omkring i landet også vil kunne dra nytte av de pedagogiske ideene som *NEIS-modellen* representerer (se Øzerk 2008).

Konklusjon

Opplæringen av språklige minoriteter har vært et av de uunngåelige temaene i utdanningsreformene og de offentlige utdanningsdebattene i de siste årtiene. Mesteparten av utdanningspolitiske og pedagogiske tiltak og statlige rundskriv sentrerte seg rundt norsk som andrespråk. Utviklingen av elevenes leseferdigheter og leseforståelse av fagtekster har vært lite i fokus i denne ensidige satsingen. En rekke nasjonale og internasjonale undersøkelser hvor Norge har vært med, har avslørt viktige svakheter ved vårt utdanningssystem. Mens en god del minoritetsspråklige elever klarer seg bra både språklig og faglig i vårt skolesystem, har en betydelig andel av minoritetsspråklige elever problemer med lesing, innholdsforståelse, faglig utvikling og språklig utvikling. Det tilføyes en god del statlige tilleggsressurser til kommunene til særskilt norskopplæring for denne elevgruppen. Kommunene og skolene disponerer disse ressursene på forskjellige måter. Opplæringen

av språklige minoriteter er et lite oversiktlig felt. Alle gjør noe, men skolene mangler strukturerte opplegg og kultur for å sette ord på det de gjør. Utenforstående vet ikke hva slags pedagogisk virkelighet de minoritetsspråklige elevene møter i norsk skole. Vi vet av den grunn ikke hva vi kan beholde eller endre når elevene oppnår henholdsvis gode eller dårlige resultater i nasjonale prøver eller internasjonale undersøkelser.

I denne artikkelen har jeg presentert et opplegg for pedagogisk innovasjon, en pedagogisk modell, *NEIS-modellen*, hvor utgangspunktet var språklige minoriteters svake resultater i lesing i en drabantbyskole hvor flertallet av elevene var og fortsatt er fra språklige minoriteter og hvor skolen befinner seg i et område hvor den voksne befolkningens gjennomsnittlige utdanningsnivå og inntektsnivå ligger under byens gjennomsnitt.

NEIS-modellen tok sikte på å forbedre elevenes leseferdigheter og språklige ferdigheter gjennom å fremme forståelig opplæring og elevenes aktive deltakelse i læreprosesser. Et viktig moment i prosjektet var å studere og sette ord på de vanskene de hadde og de utfordringene som en god del minoritetsspråklige elever møtte.

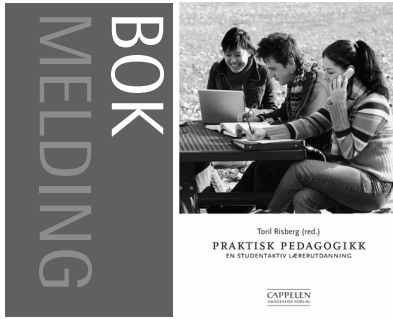
Gjennom NEIS-modellen har vi systematisert, utviklet, presentert og prøvd ut pedagogisk-metodiske ideer som hjalp både lærere og elevene å forebygge og overkomme vansker med lesing og språklig utvikling. En svak morfemisk bevissthet viste seg å påvirke elevenes resultater i noen deler av leseprøven. Hovedutfordringen var imidlertid deres svake ordforråd, vansker med å forstå fagtekstenes akademiske begreper og dermed innholdsforståelse som en forutsetning for læringsutbytte. Prosjektet og NEIS-modellen tok sikte på å forebygge og eliminere slike vansker ved å sørge for at lærerne drev med strukturert opplæring med klart faglig fokus, og hvor de bevisst brukte ulike representasjonsformer for å fremme forståelse.

Prosjektet har vist at det er mulig å ha oversikt over elevenes vansker, å utvikle kollegial metodisk kompetanse, å drive strukturert og målrettet opplegg, og sist, men ikke minst, forbedre elevenes læringsutbytte og de resultatene de oppnår. Feltet opplæringen av språklige minoriteter trenger flere slike pedagogisk begrunnede, definerbare og gjennomførbare pedagogiske modeller, som med ulike innfallsvinkler, tar sikte på å styrke utviklingen av elevenes grunnleggende ferdigheter, innholdsforståelse, norskspråklige utvikling og kunnskapsmessige utvikling. Pedagogisk begrunnede, definerbare og gjennomførbare modeller kan bidra til forståelig erfaringsutveksling mellom kommuner og skoler. På den måten kan feltet utvikles et viktig skritt videre.

Litteratur

- Aukrust, V. G. (2006). *Tidlig språkstimulering og livslang læring: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Austad, I. (1991). *Mening i tekst. Teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Bakken, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1.
- Carlisle, J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. I Feldman, L. B. (red). *Morphological aspects of language processing*. Hillsdale, N.-J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Engen, L. (1999). *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling*. Doktorgradsavhandling. Stiftelsen dysleksiforskning. Institutt for samfunnspyskologi. Psykologisk fakultet. Universitetet i Bergen.
- Frost, J. & Lønnegaard, A. (1995). *Sproglege til styrkelse af sproglig bevisthed*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Frost, J. (1999). *Lesepraksis på teoretisk grunnlag*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hagtvet, B. E. (1988). *Skriftspråkutvikling gjennom lek. Hvordan skriftspråket kan stimuleres i førskolealderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. E. (1996). Talespråklige ferdigheter og skriftspråklig utvikling. I Wold, A. H. (red). *Skriftspråklig utvikling – om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hagtvet, B. E. (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hansen Wagner, Å. K. (2004). *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En analyse av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Heesch, E. J., Storaker, T. og Lie, S. (1998). *Språklige minoriteters prestasjoner i matematikk og naturfag. En komparativ studie av TIMSS-resultatene i matematikk og naturfag til språklige minoriteter og barn av norske foreldre*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo.
- Hvistendahl, R. og Roe, A. (2003). Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I Aasen, J., Engen, T. O. og Nes, K. (red). *Ved nåloyet. – Rapport fra konferansen Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen?* Hamar: Høgskolen i Hedmark, Rapport nr. 14 – 2003.
- Lyster, S-A. H. (1994). *Språkrelaterte læreviser hos barn og ungdom. Kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyster, S-A. H. (1996). *Fonologisk bevissthet og hva så? Om fonemets, men også morfemets rolle i lese- og staveopplæringen*. København: Dansk audiologopædi.
- Lyster, S-A. H. (1998). *Å lære å lese og skrive. Individ i kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lødding, B. (2003). *Frafall blant minoritetsspråklige. Om frafall og norsk som andrespråk blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra 10. klasse til videregående opplæring*. NIFU skriftserie. Nr. 29/2003.
- Nagy, W. E. og Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. I Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. & Barr, R. (red). *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kunnskapsdepartementet. *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tønnessen, F. E. (1996). *Linjer i barns lesing*. Stavanger: Senter for leseforskning.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003) *Strategiplan: Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2004/2009*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2005). 'Ta vare på tospråklige potensialet' – Kronikk i *Utdanningsblad*. Nr. 10/2005.
- Øzerk, K. (2008). *Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse*. Oslo: Utdanningsetaten.



Toril Risberg (red.)

Praktisk pedagogikk – En studentaktiv lærerutdanning

Cappelen Akademisk Forlag, 2009

NOU 1996:22 *Lærerutdanning mellom krav og ideal* og St. meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* slår begge fast at lærerutdanningen skal være praksisbasert. Det er derfor et behov for å styrke kontakten mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjonene. Det er et behov for å få til en sterkere kobling mellom utdanningens teoretiske komponenter og det som skjer i praktisk lærerarbeid, som er vel dokumentert (NOKUT 2006).

Boka legger opp til et systematisk arbeid med refleksjon over og vurdering av noen av de utallige utfordringene som læreryrket har å by på. Og ved å gå ut i feltet og forske på den praktiske skolehverdagen, vil teori og praksis bli knyttet nærmere sammen.

Ved å analysere og vurdere fortellinger og caser fra skolehverdagen, og ved selv å gå ut i praksisfeltet med et utforskende blikk, håper forfatterne at lærerstudenten aktivt kan bidra til å konstruere den kunnskapen som de trenger ut fra sine faglige forutsetninger og praktiske erfaringer.

Kapitteltemaene er valgt ut fra det lærerne har søkt råd om på nettstedet *Lærerforum*. Boka innledes av redaktør Toril Risberg med en omtale av praktisk problembasert lærerutdanning, der det redegjøres for historikk, tankegang og arbeidsmåter

ved en slik tilnærming til læring. Risberg er også eneforfatter av fire andre kapitler. De øvrige forfatterne er Jarle Sjøvold, som har skrevet to av kapitlene, og Anne Marit Valle, som har skrevet ett alene og to sammen med Toril Risberg.

Boka er en praksisnær og yrkesrelevant fagbok som er skrevet for lærerstudenter i pedagogiske fag. Forfatterne skriver om studentaktive læringsformer og inviterer til refleksjon over utfordringer i skolehverdagen. Boka er beregnet for selvstudium og den teoretiske belysningen konkretiseres med praktiske eksempler fra utfordringer i læreryrket og refleksjonsspørsmål til ettertanke.

Målet med boka er å gi lærerstudentene innsikt i hvilke krav og forventninger som stilles til en profesjonell lærer og bidra til å utvikle studentenes teoretiske og praktiske kunnskaper for å sikre relevant handlingskompetanse for framtidig yrkesliv.

Intensjonen med boka er å tilrettelegge for praktisk problembasert læring i pedagogiske fag for å gjøre lærerutdanningen mer praksisnær og yrkesrelevant.

Det gjøres bruk av autentiske situasjoner fra yrkesutøvelse. En av hensiktene med boka er å styrke kontakten mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjoner.

Oppbygningen av hvert kapittel er det samme gjennom hele boka. Kapitlene starter med en introduksjon til temaet som tas opp. Så følger en del praktiske eksempler i form av aktuelle caser. Deretter blir hvert tema teoretisk belyst. Som avslutning på kapitlene tas det opp en del temaer som må kunne for å være lærer og noen momenter for videre arbeid med temaet og egenrevisning. Det siste punktet består av refleksjonsoppgaver til de praktiske casene, refleksjons- og diskusjonsoppgaver, samt temaer for små feltstudier.

Hvert kapittel er systematisk didaktisk bygd opp, med tanke på studentenes læring av temaet. Tilnærmingen er studentaktiv og fordrer stor studentaktivitet. Det enkelte kapittel kan studeres på egenhånd, i studentgrupper eller fungere som oppskrift for lærer. Kapitlene er faktisk så detaljerte at en med boka i handa kan gjennomføre undervisningsoppleggene, uten egen forberedelse.

Temaene som tas opp, er sentrale og aktuelle i all lærerutdanning: læringsledelse, elevvurdering, arbeidsplaner som redskap for tilpasset opplæring, tilpasset matematikkopplæring, lesing og lesevaner, samspill og samspillvaner, kontaktlæreren og etiske utfordringer i læreryrket.

Boka tar sikte på å belyse en studentaktiv læringsform hvor studentenes eget læringsbehov er styrende for valg av læringsmål og teorileveranser, og bidra til mer reflekterende og utviklingsorientert læringsprosess.

Det hadde lettet lesningen av de enkelte kapitlene om hvert kapittel hadde hatt en egen litteraturliste.

Boka er svært lett å lese og gir ganske sikkert studentene en god innføring i de temaer som tas opp både som selvstudium og i seminargruppearbeid. Det er også hensikten med boka.

Mary Brekke

ANSVARLIG REDAKTØR

NORSK PEDAGOGISK TIDSSKRIFT

Universitetsforlaget søker redaktør til *Norsk pedagogisk tidsskrift* fra januar 2010.

Norsk pedagogisk tidsskrift utkommer seks ganger i året. Tidsskriftet er et forum for publisering av pedagogisk fagstoff og skal gjenspeile bredden i det pedagogiske og fagdidaktiske forsknings- og praksisfeltet. Det skal bringe forskningsresultater, tematisere den offentlige utdanningsdebatten, tilføre ny kompetanse og omtale aktuell faglitteratur. Tidsskriftet henvender seg til alle pedagogiske og didaktiske miljøer.

Tidsskriftet har to redaktører og det blir ledig ett verv. Kandidaten bør være sentralt plassert i det akademiske fagmiljøet i Norge og ha god oversikt over utvikling og forskning innen henholdsvis pedagogikk og/eller fagdidaktikk, samt kjennskap til nordisk og internasjonal forskning. Interesse for eller erfaring med artikkelskriving og tekstbearbeidelse er en forutsetning. Det er ønskelig at kandidaten har mulighet til å hospitere i redaksjonen en kort periode før overtagelse av vervet.

Redaktørene samarbeider om de seks årlige utgivelsene sammen med redaksjonssekretær. Det ønskes en person som har mulighet til å delta med jevne mellomrom på redaksjonsmøtene som holdes i Oslo. Redaksjonsarbeidet foregår ellers i samarbeid med et redaksjonsråd som trer sammen to ganger i året og for øvrig har løpende kontakt.

Redaktørvervet er på åremål (2010–2014) og er honorert.

Søknad sendes pr. e-post til naima.mouhleb@universitetsforlaget.no innen 31. august 2009.

Ytterligere informasjon vedr. stillingen kan fås ved henvendelse til Universitetsforlaget v/ tidsskriftansvarlig Naima Mouhleb, naima.mouhleb@universitetsforlaget.no, tel: 24 14 75 06.



HELGELANDSSYKEHUSET
HELGELAANTEN SKIEMTJE-GÆTIE
P/O-avdelingen, Boks 568, 8651 Mosjøen.



Helgelandssykehuset Mo i Rana søker medarbeider til følgende stilling:

BUP, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

Avdelingsleder BUP

Ved avdelingen er det ledig fra d.d fast stilling som avdelingsleder.

Vi søker en person med minimum 3 årig helse/sosial/pedagogisk utdanning med relevant videreutdanning. Erfaring fra arbeid innen psykisk helsevern, gjerne barne-og ungdoms-psykiatri. Det er ønskelig med lederutdanning – erfaring fra kunnskapsorganisasjoner. I et tverrfaglig miljø er samhandlingskompetanse nødvendig.

Nærmere oppl. om stillingen fås ved avdelingssjef Sidsel Forbergskog, tlf. 75 12 52 70/ 41 93 25 00 eller overlege Ragnhild Walla, tlf. 75 12 52 90.

Vi ber om at du søker elektronisk via www.jobbnorge.no eller www.helgelandssykehuset.no, hvor du også finner fullst. utlysningstekst.

Søknadsfrist: 7. august 2009.

Halvor Fjermeros

Åndssvak!

- Et bidrag til sentralinstitusjonens og åndssvakeomsorgens kulturhistorie

Det er en sterk beretning forfatter og journalist Halvor Fjermeros leverer med denne boka, som er skrevet på basis av hans langvarige kontakt med og kjennskap til omsorgen for psykisk utviklingshemmete.

Forfatteren spenner opp et bredt lerret i sin beretning om hundre års internering eller institusjonalisering av "våre små søsken". Menneskene står hele veien i fokus for framstillingen.

- Først og fremst handler boka om menneskene som befolker denne historia. Det er beretningene til dem som var innom eller levde hele liv på institusjonene, som er bokas kjøtt og blod, skriver forfatteren. Historien er breiddfull av fortellinger om overgrep, undertrykking og feilbehandling, men forfatteren søker å skape balanse og viser oss et mangfold, også med positive glimt sett ut fra samtidens standard. Han tegner et levende bilde av en paradoksenes historie, preget av de største omskiftninger i menneskesyn og omsorgstankegang.

"Halvor Fjermeros fortel denne historia på ein særeigen måte. Disposisjonen er historisk; han fortel korleis tanken på institusjonar for "åndssvake" kom fram, korleis pionerane la grunnen for arbeidet, og han følger det frå oppstarten i det frivillige, gjennom rasehygiene og økonomisk stillstand til store institusjonar, og fram til nedbygging og desentralisering." Jan Inge Sørbø, Morgenbladet.

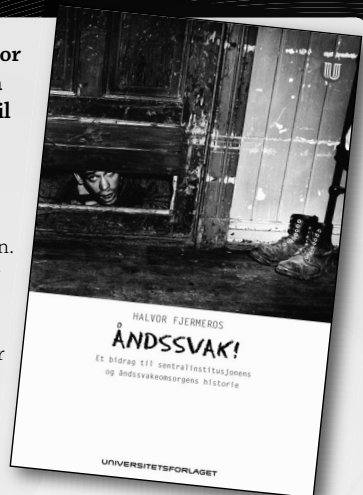
"Sterke historier om åndssvakes skjebner (...) Halvor Fjermeros' så å si uttømmende bok er et løft av dimensjoner." Terje Stemland, Aftenposten.

ISBN: 9788215013626

Pris: 349,-

Kjøp boken i bokhandelen eller

- På tlf 24 14 76 55
- På fax 24 14 76 56
- E-post: bestilling@universitetsforlaget.no
- Internett: www.universitetsforlaget.no



UNIVERSITETSFORLAGET