

MASTERGRADSOPPGAVE

Opplæringen av språklige ferdigheter på andrespråket

Mari Nyland Finne

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2012**



Sammendrag

Problemstilling

I denne oppgaven retter jeg fokus mot de tospråklige elevene som presterer svakest på kartlegginger og prøver, og som har svak norskspråklig leseforståelse. Oppgavens problemstilling er: **”Hvilke språklige ferdigheter skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse, og hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket”.**

Metode

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er teoretisk. Litteraturstudie benyttes som metode. Både nasjonal og internasjonal litteratur blir brukt i oppgaven. Når det gjelder internasjonale forskere blir det i oppgaven ofte referert til Cummins (2000) og Baker (2006). Andre forskere som det blir referert til er blant annet Droop og Verhoeven(2003), Proctor (2005) og Thomas og Collier (2002). Av nasjonale forskere refereres det i størst grad til Bakken (2003, 2007), Engen og Kulbrandstad (2004), Lyster (2009), Melby-Lervåg og Lervåg (2010, 2011), Wold (2008) og Øzerk (1992, 2003, 2006).

Under mitt arbeid med oppgaven har jeg også satt meg inn i lovverk og planer som er retningsgivende for opplæringen av tospråklige elever.

Konklusjon

Språklige ferdigheter som skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse, er ordforråd og grammatikalske ferdigheter. For at opplæringen i størst mulig grad skal bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket, er det avgjørende at ords innhold og form læres i ulike situasjoner og på flere ulike måter, samt at det tas hensyn til den enkelte elevs språklige forutsetninger. Forhold som kan ha betydning i denne sammenhengen er opplæringens språk.

Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010:7) mener at en økt grad av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gir et bedre grunnlag for å lære andrespråket, og vil være med på å redusere prestasjonsgapet mellom ett- og tospråklige elever. Teori og forskning innenfor feltet viser imidlertid at det er delte oppfatninger om morsmålet bidrar til å styrke utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket. Det er imidlertid enighet om at bruk av morsmålet i opplæringen ikke har skadelidende effekt for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket (Bakken, 2003). Flere forskere hevder også at en tospråklig opplæring må foregå over tid (minst 4 – 7 år) for å oppnå god effekt i forhold til den språklige utviklingen på andrespråket (Bakken, 2003, Thomas og Collier, 2002, Øzerk, 2003).

En kan tolke lovverket som at særskilt norskopplæring er den opplæringen som primært anbefales for tospråklige elever med mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Dette til tross for at det ikke er mulig å finne forskning som kan dokumentere at særskilt norskopplæring er det som bidrar best til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket. Selv om eleven mottar særskilt norskopplæring, er ikke skolen forpliktet til å følge ”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”. Resultatet av dette kan være at mulighetene som ligger innenfor læreplanen, ikke blir benyttet.

Forord

Å skrive masteroppgave ved siden av jobb, familie og hund kan til tider være en hektisk prosess. Dette har likevel vært en lærerik og givende prosess som jeg ikke ville ha vært foruten. Takk til Høgskolen i Østfold for et godt og lærerikt studium. En stor takk til veileder, Fred C. Andersen, for faglige råd og konkrete tilbakemeldinger. Tusen takk også til kollega Bjørg for korrekturlesing av oppgaven.

I tillegg til ferier har det gått med mange helger og kvelder til oppgaveskriving. Jeg vil derfor takke min kjære Eystein. Uten støtte og oppmuntring fra deg hadde ikke dette vært mulig! Takk også til Eirik, Solveig og Silje som har vært tålmodige med en mamma som bare sitter på kontoret. Fra nå av skal det bli mer tid til familiehygge!

Sandefjord, våren 2012

Mari Nyland Finne

Innhold

SAMMENDRAG	2
PROBLEMSTILLING.....	2
METODE	2
KONKLUSJON.....	3
FORORD	4
1. INNLEDNING	9
1.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING	10
1.2 BAKGRUNN OG FORMÅLET MED OPPGAVEN.....	11
1.3 AVGRENSNING	12
1.4 METODE.....	13
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	14
1.6 DEFINISJONER	15
1.7 DE TOSPRÅKLIGE ELEVENE I NORGE	16
2. "HVLKE SPRÅKLIGE FERDIGHETER SKILLER ETT- OG TOSPRÅKLIGE ELEVER MED TANKE PÅ LESEFORSTÅELSE?"	17
2.1 LESEFORSTÅELSE	17
2.1.1 <i>Utvikling av leseforståelse</i>	19
2.1.2 <i>Utfordringer ved å lese på andrespråket</i>	20
2.2 AVKODING	22
2.2.1 <i>Avkodning og leseforståelse</i>	23
2.2.2 <i>Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder avkodingsferdigheter, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?</i>	24
2.3 ORDFORRÅD.....	26
2.3.1 <i>Ordforråd og leseforståelse.</i>	27

2.3.2	<i>Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?</i>	28
2.3.3	<i>Konsekvenser for opplæringen av tospråklige elever</i>	30
2.4	GRAMMATIKALSKE FERDIGHETER	31
2.4.1	<i>Grammatikalske ferdigheter og leseforståelse</i>	32
2.4.2	<i>Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder grammatikalske ferdigheter, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?</i>	33
2.4.3	<i>Konsekvenser for opplæringen av tospråklige elever</i>	34
2.5	SAMMENHENGEN MELLOM ORDFORRÅD OG GRAMMATIKALSKE FERDIGHETER	35
2.6	OPPSUMMERING	36
3.	"HVA SKAL TIL FOR AT OPPLÆRINGEN I STØRST MULIG GRAD BIDRAR TIL AT TOSPRÅKLIGE ELEVER UTVIKLER GODE SPRÅKLIGE FERDIGHETER PÅ ANDRESPRÅKET?"	37
3.1	LÆRING AV ORD	38
3.1.1	<i>Læring av dagligdagse og akademiske ord</i>	39
3.1.2	<i>Læring av ord på skolen</i>	40
3.1.3	<i>Læring av ord i undervisningssituasjoner</i>	41
3.1.4	<i>Leseopplæring med fokus på forståelse</i>	43
3.1.5	<i>Konsekvenser for opplæringen</i>	45
3.2	LOVVERKET	46
3.2.1	<i>Opplæringsloven</i>	46
3.2.2	<i>Læreplanverket for kunnskapsløftet</i>	47
3.2.3	<i>Læreplan i morsmål</i>	48
3.2.4	<i>Særskilt norskopplæring</i>	48
3.2.5	<i>Læreplan i grunnleggende norsk</i>	49
3.2.6	<i>Kartlegging</i>	50

3.2.7	<i>Tospråklig fagopplæring</i>	51
3.3	OPPLÆRINGEN AV TOSPRÅKLIGE ELEVER	52
3.3.1	<i>sammenhengen mellom morsmål og norskspråklige ferdigheter</i>	52
3.3.2	<i>Kontrastiv analyse</i>	52
3.3.3	<i>Cummins teorier om opplæringen av tospråklige elever</i>	53
3.3.4	<i>"Time on Task" hypotesen</i>	54
3.4	STUDIER SOM HAR UNDERSØKT SAMMENHENGEN MELLOM MORSMÅL OG SPRÅKLIGE FERDIGHETER PÅ ANDRESPRÅKET	55
3.4.1	<i>Bidrar opplæring i morsmål til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?</i>	57
3.4.2	<i>Sammenhengen mellom særskilt norskopplæring og utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket</i>	58
3.5	ULIKE OPPLÆRINGSMODELLER.....	60
3.5.1	<i>Internasjonale opplæringsmodeller for tospråklige elever</i>	60
3.5.2	<i>Hvordan bidrar opplæringens språk og modell til at tospråklige elever utvikler språklige ferdigheter på andrespråket?</i>	61
3.5.3	<i>Oppsummering – Betydningen av opplæringsmodell</i>	63
3.6	OPPLÆRINGSSITUASJONEN FOR TOSPRÅKLIGE ELEVER I NORGE	64
3.6.1	<i>Stadig flere elever i Norge får særskilt norskopplæring</i>	65
3.6.2	<i>Opplærings situasjonen for tospråklige elever i Norge sett i forhold til teori og forskning</i>	65
3.6.3	<i>Oppsummering – opplæringen for norske tospråklige elever</i>	67
3.7	ØSTBERGUTVALGET	68
4.	AVSLUTNING	70
4.1	HVILKE SPRÅKLIGE FERDIGHETER SKILLER ETT- OG TOSPRÅKLIGE ELEVER MED TANKE PÅ LESEFORSTÅELSE?	70
4.2	HVA SKAL TIL FOR AT OPPLÆRINGEN I STØRST MULIG GRAD SKAL BIDRA TIL AT TOSPRÅKLIGE ELEVER UTVIKLER GODE SPRÅKLIGE FERDIGHETER PÅ ANDRESPRÅKET?.....	71

4.2.1	<i>Hvilken betydning har opplæringens språk for utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket?</i>	72
4.2.2	<i>Planenes betydning for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket</i>	74
4.3	KONKLUSJON	75
LITTERATURLISTE:		77

1. Innledning

Gode leseferdigheter er avgjørende for å kunne få en fullverdig deltakelse i arbeids- og samfunnslivet. Samfunnet stiller stadig høyere krav til skriftspråklig kompetanse. Uansett hvor en befinner seg møter man skrift, og den teknologiske utviklingen bidrar til at en er nødt til å orientere seg skriftlig for å kunne ta del i det moderne samfunnet. I stortingsmelding 16, ”Og ingen stod igjen...”, påpekes det at for mange unge går ut av grunnskolen med manglende kompetanse og ferdigheter (OECD, 2004). Dette kan gi store konsekvenser for elevenes framtidige arbeids- og samfunnsliv.

Pisa-undersøkelsene fra 2003 og 2006 viser at de grunnleggende leseferdighetene blant norske elever er svake i forhold til land som vi ønsker å sammenligne oss med. De siste resultatene fra Pisa viser en fremgang, og vi ligger nå så vidt over gjennomsnittet. Resultatene avdekker imidlertid store forskjeller mellom de svakeste og de sterkeste elevene. Dette gjelder både på nasjonalt nivå og innenfor den enkelte skole.

Et generelt trekk fra samtlige PISA-undersøkelser er at tospråklige elever gjennomsnittlig presterer på et nivå under ettspråklige elever. Dette gjelder i særlig grad leseferdighetene. Prestasjonsgapet er også stort mellom de svakeste og sterkeste gruppene av tospråklige elever. Bakken (2007) mener at de som presterer svakest ofte er elever med bakgrunn fra ikke-vestlige land og som har et morsmål som skiller seg klart fra det norske. Øzerk (2003) peker på at det er tegn til polarisering når det gjelder prestasjonsgapet blant de tospråklige elevene. Rundt halvparten presterer på linje med de ettspråklige jevnaldrende, mens den andre halvparten presterer meget svakt.

Styrking av tospråklige elevers leseferdigheter krever en god og målrettet opplæring. Dette forutsetter blant annet kunnskap om hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne lese med forståelse, samt kunnskap om gode måter å organisere opplæringen på. Det er av stor betydning at skolen gir de tospråklige elevene en best mulig opplæring der elevene utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket. Dette for å kunne utvikle en tilstrekkelig leseforståelse på norsk som utgangspunkt for å kunne lykkes bedre i skole-, samfunns og arbeidssammenhenger.

1.1 Presentasjon av problemstilling

I denne oppgaven retter jeg fokus mot de tospråklige elevene som presterer svakest på kartlegginger og prøver, og som har svak norskspråklig leseforståelse. Undersøkelser (Pisa 2002, 2006, 2009) viser at det er store forskjeller når det gjelder norskspråklig leseforståelse mellom denne gruppen og de jevnaldrende ettspråklige elevene. Det er av stor samfunnsmessig interesse at opplæringen også sikrer at denne gruppen utvikler en god leseforståelse. Dette krever kunnskaper slik at man kan sette inn støtet der hvor ”skoen trykker”.

I oppgaven studerer jeg nærmere de språklige ferdighetene som er nødvendige for å kunne lese med forståelse, og vurderer ut fra forskning hvilke av disse ferdighetene som kan bidra til skillet mellom ett- og tospråklige elever. Med utgangspunkt i denne kunnskapen drøfter jeg hva som skal til for at opplæringen i størst mulig grad kan bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket.

Oppgavens problemstilling:

”Hvilke språklige ferdigheter skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse, og hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?”

1.2 Bakgrunn og formålet med oppgaven

Flere undersøkelses viser at tospråklige elever leser dårligere enn ettspråklige elever (Wagner, 2004). Å finne svar på oppgavens problemstilling kan være et bidrag for å kunne motvirke skillet mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder leseforståelse

Gjennom å behandle oppgavens problemstilling ønsker jeg å bidra til større fokus på opplæringen som tilbys tospråklige elever. I følge Bakken (2003) betyr hjemmebakgrunn, som for eksempel økonomiske forhold og tilgang til PC, svært mye for tospråklige elevers skolefaglige prestasjoner. I oppgaven ønsker jeg å rette fokus mot det som jeg opplever som mer håndgripelig, nemlig mulighetene innenfor selve opplæringen i grunnskolen. Ved å peke på konkrete ferdigheter som kan være årsak til skillet mellom ettspråklige og tospråklige elever når det gjelder leseforståelse, håper jeg oppgaven kan være med på å styrke opplæringen til tospråklige elever.

Skillet mellom ett- og tospråklige elever observerer jeg også på egen skole når jeg sammenligner resultatene fra skolens tester og kartleggingsprøver i lesing. Som lærer og forfatter av denne masteroppgaven, har jeg et sterkt ønske om at oppgaven kan gjøre meg selv og andre i bedre stand til å gi tospråklige elever en god og tilpasset opplæring. Mitt håp er at norsk skole på sikt skal kunne gi samtlige elever en så god opplæring at skillet mellom ett- og tospråklige elevers leseforståelse opphører.

Det finnes mye teori og forskning, samt studier, som handler om leseforståelse hos tospråklige elever. Dette gjelder også doktoravhandlinger og masteroppgaver. Det som skiller denne oppgaven fra andre er for det første den teoretiske tilnærmingen. Her benyttes litteraturstudie som metode. Et annet skille er det språklige perspektivet, der det fokuseres på de språklige ferdighetene innenfor leseforståelse, samt opplæringens betydning for utviklingen av disse ferdighetene.

1.3 Avgrensning

I oppgaven har jeg konsekvent anvendt betegnelsen **tospråklige elever**. Det finnes flere former for tospråklighet. I denne oppgaven avgrenses betydningen til elever med to utenlandsfødte foreldre og som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Når jeg i oppgaven skriver om tospråklige elever menes de som presterer svakt på kartlegginger og nasjonale prøver. Dette gjelder først og fremst tospråklige elever som har bakgrunn fra ikke-vestlige land og som har et morsmål som skiller seg klart fra det norske (Bakken, 2007). De elever som i følge Øzerk (2003) utgjør omtrent halvparten av de tospråklige elevene, og som presterer på linje med de ettspråklige jevnaldrende, er utelatt i oppgaven.

Elevers leseforståelse påvirkes av en rekke forhold både hos eleven selv og i miljøet rundt eleven (Snow og Sweet, 2003). Jeg har valgt å konsentrere meg om det språklige aspektet, og tar utgangspunkt i ”The Simple View of Reading” som en teoretisk modell. Ordforrådet blir i modellen sett på som selve basisen for språkforståelsen (Gough og Tunmer, 1986) Et ord har både en form- og en innholdsside. Ordforråd og grammatiske ferdigheter blir derfor i oppgaven oppfattet som selve kjernen i betegnelsen språkforståelse.

I oppgaven retter jeg fokus mot opplæringen i grunnskolen, og vurderer hvordan den kan bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket. Forskning viser at tidlig innsats med språkstimulering i førskolealder er av stor betydning for tospråklige elevers senere leseforståelse og læring (Bremnes, 2006 I Kunnskapsdepartementet, 2009). For å begrense oppgavens omfang har jeg ikke gått inn på dette.

Når det gjelder opplæringen er det i hovedsak tre forhold som behandles i oppgaven. Det første er hvordan elevene kan lære nye ord, det andre er lovverk og planer som er retningsgivende for opplæringen, og det tredje er betydningen av undervisningens språk og opplæringsmodell for å kunne utvikle gode språklige ferdigheter på andrespråket.

1.4 Metode

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven er teoretisk. Litteraturstudie benyttes som metode. En litteraturstudie innebærer at man søker systematisk, gransker kritisk, og til slutt sammenfatter litteratur innenfor et emne eller problemområde (Forsberg og Wengstrøm, 2008). Før jeg startet selve skriveprosessen leste jeg litteratur innenfor temaet språk og tospråklighet, for så å velge ut relevant litteratur som gav nødvendig informasjon knyttet opp mot oppgavens problemstilling. Jeg har tatt i bruk flere kriterier for valg av litteratur i denne oppgaven. For eksempel har jeg valgt å fokusere på bøker og artikler av forskere som kan betraktes som sentrale innenfor språk og tospråklighet, både i Norge og internasjonalt. Forskere som det ofte vises til i litteraturen har jeg vurdert som sentrale.

Et utgangspunkt for å finne frem til aktuell og relevant litteratur har vært Østbergutvalgets NOU rapport, ”Mangfold og mestring” (Kunnskapsdepartementet, 2010) og NOVA – rapporten ”Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritets elever” (Bakken, 2007). Referanser i disse rapportene har vært til god hjelp i min søken etter relevant litteratur. Jeg har også brukt BIBSYS Ask, og fått hjelp av flinke bibliotekarer, for å finne sentral litteratur.

Både nasjonal og internasjonal litteratur blir brukt i oppgaven. Når det gjelder internasjonale forskere blir det i oppgaven ofte referert til Cummins (2000) og Baker (2006). Forskere som Droop og Verhoeven(2003), Proctor (2005) og Thomas og Collier (2002) blir også benyttet i oppgaven.

Av nasjonale forskere refereres det i størst grad til Bakken (2003, 2007), Engen og Kulbrandstad (2005), Lyster (2009), Melby-Lervåg og Lervåg (2009, 2011), Wold (2008) samt Øzerk (1992, 2003, 2006). Under mitt arbeid med oppgaven har jeg også satt meg inn i lovverk og planer som er retningsgivende for opplæringen av tospråklige elever.

Etter mange års erfaring som lærer kan det være utfordrende å ha et objektivt forskersyn. Det kan være en mulighet for at mine erfaringer og utdanningsbakgrunn kan farge de vurderingene jeg gjør underveis i oppgaven. Jeg har derfor prøvd, så godt jeg kan, å ha en hermeneutisk tilnærming til de ulike kildene jeg benytter. Dette innebærer at jeg er bevisst den før-forståelse jeg som menneske bringer med meg inn i møte med litteraturen (Hjardemaal 2002).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven består av 4 kapitler:

1. **Innledning:** Består av innledning, presentasjon av problemstilling, bakgrunn og formålet med oppgaven, avgrensninger, valg av metode, oppgavens oppbygning, begrepsavklaringer, samt en redegjørelse av de tospråklige elevene i Norge.
2. **”Hvilke språklige ferdigheter skiller en og tospråklige elever med tanke på leseforståelsen?”**

Her studerer jeg leseforståelse nærmere og vurderer hva som kan være utfordrende ved å lese på andrespråket. Deretter vurderes betydningen avkodning, ordforråd og grammatiske ferdigheter har for leseforståelsen. Videre pekes det med utgangspunkt i forskning, på hvilke av disse ferdighetene som skiller ett og tospråklige elever med tanke på leseforståelse.

3. **”Hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?”**

I dette kapitlet studerer jeg først hvordan elevene kan lære nye ords innhold og form i opplæringen. Deretter ser jeg nærmere på hva slags opplæring tospråklige elever har rett til. Dette ved å gjøre rede for lovverk og planer som er retningsgivende for opplæringen. Videre studerer jeg nærmere aktuell teori og forskning som omhandler opplæringen av tospråklige elever, for så å drøfte betydningen av undervisningens språk og opplæringsmodell. Gjennom drøfting av ulike opplæringsmodeller vurderes det om opplæringens språk og opplæringsmodell kan være av betydning for at tospråklige elever skal kunne utvikle gode språklige ferdigheter på andrespråket.

4. Avslutning

Her blir trådene dratt sammen, og oppgaven oppsummeres.

1.6 Definisjoner

Tospråklige elever: I denne oppgaven defineres dette som elever med to utenlandsfødte foreldre og som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Disse elevene har et annet morsmål enn opplæringspråket, og lærer dermed opplæringspråket som sitt andrespråk. Tospråklig, flerspråklig, minoritetsspråklig og fremmedspråklig er begreper som brukes om hverandre i litteraturen. I denne oppgaven blir betegnelsen tospråklig anvendt. I utredningen til Østbergutvalget (kunnskapsdepartementet, 2010) blir to- og flerspråkighet trukket frem som en ressurs for samfunnet. I lys av dette blir begrepene to- og flerspråklig betraktet som bedre begreper enn minoritetsspråklig og fremmedspråklig. Dette er jeg enig i, og anvender derfor begrepet tospråklig som jeg mener har mer positiv ”klang” enn minoritets- og fremmedspråklig.

I og med at begrepet andrespråk anvendes, vil også førstespråk benyttes. Dette defineres synonymt med morsmål.

Ettspråklige elever blir i oppgaven definert som majoritetsspråklige elever, og som anvender samme språk som det språket som er opplæringspråket i skolen. Benevnelsen betyr ikke nødvendigvis at elevene ikke kan mer enn ett språk, men at i hverdagen er det samme språk som brukes både hjemme og på skolen.

Morsmål: Begrepet ”morsmål” kan i følge Engen og Kulbrandstad (2005) være et relativt begrep. Det kan være det språket barn lærer først, det språket en forstår best, det en har sterkest emosjonell tilknytning til og identifiserer seg med eller det språket som foreldrene snakker. I denne oppgaven benyttes begrepet morsmål synonymt med det første språket barnet lærer, og det språket som oftest anvendes i hjemmemiljøet.

Førstespråklig leseforståelse: Leseforståelse på det første språket en lærer. (Morsmål)

Andrespråklig leseforståelse: Leseforståelse på det andre språket en lærer.

En tospråklig lærer: En lærer som bidrar til tospråklig opplæring, enten ved å gi opplæring i morsmål eller tospråklig fagopplæring på morsmålet.

Morsmålsundervisning: Undervisning i morsmålet der målet er å utvikle og bevare elevenes morsmål.

Tospråklig fagopplæring: Undervisning på morsmålet, der morsmålet brukes som støtte for å sikre forståelsen av fagstoff.

Særskilt norskopplæring: Norskopplæring for tospråklige elever som ikke har tilstrekkelige ferdigheter i norsk.

1.7 De tospråklige elevene i Norge

I norsk skole har omtrent hver tolvte elev et annet morsmål enn norsk eller samisk. I de store byene er det en stadig økende andel elever som har et annet morsmål. I Oslo er det nå rundt 40 prosent av elevene som er tospråklige. (Lervåg og Melby-Lervåg, 2011)

Blant de tospråklige elevene er det variasjoner når det gjelder språklig, kulturell og sosial bakgrunn. Noen er født i Norge og har gått hele grunnskolen her, mens andre har startet senere i skoleløpet. Den siste analyserte PISA-undersøkelsen viste at 53 prosent av de tospråklige elevene er født i Norge, de resterende er født i et annet land. (Roe og Vagle, 2010)

Felles for mange av de tospråklige elevene er at de ofte møter større utfordringer i skolen enn ettspråklige elever. Dette kan blant annet skyldes manglende norskspråklige erfaringer. Noen kommer fra hjemmemiljøer der flere språk brukes parallelt, andre kommer fra hjem der det kun snakkes morsmål og ikke norsk. Dette bidrar til at elevene har svært liten erfaring med norsk før de begynner på skolen.

De tospråklige elevene i Norge er en stor og sammensatt gruppe, der gapet i prestasjonene mellom de svakeste og sterkeste er stort. En andel av de tospråklige klarer seg svært godt skolemessig, og skårer like godt som sine ettspråklige klassekamerater (Øzerk, 2003). Denne oppgaven handler om de tospråklige elever som gjør det dårligst på tester og kartleggingsprøver i lesing. I følge Bakken (2003) er dette ofte elever med bakgrunn fra ikke-vestlige land og som har et morsmål som skiller seg klart fra det norske.

Den største innvandrerguppen i Norge har lenge vært pakistanere, men i løpet av de siste årene har innvandringen fra Østeuropa økt kraftig. Dette har bidratt til en stor økning av tospråklige elever med østeuropeisk bakgrunn. I Norge har vi også forholdsvis store grupper tospråklige elever med bakgrunn fra Asia og Afrika (SSB, 2011a).

2. ”Hvilke språklige ferdigheter skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse?”

I denne delen av oppgaven blir problemstillingens første del drøftet.

Jeg studerer leseforståelse nærmere og vurderer hva som kan være utfordrende ved å lese på andrespråket. Deretter vurderes hvilken betydning avkodning, ordforråd og grammatikalske ferdigheter har for leseforståelsen. Videre pekes det på, med utgangspunkt i forskning, hvilke av disse ferdighetene som skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse.

2.1 Leseforståelse

Uavhengig av om vi skal lese tabeller eller faglitteratur, fordype oss i skjønnlitterære tekster eller slappe av med et ukeblad, så leser vi for å forstå. Noen ganger er det lett å forstå det vi leser, andre ganger kan det være vanskelig.

I følge Roe (2008) handler leseforståelse om å skape mening i det vi leser. Leseforståelse er derfor nøkkelen for å få kunnskap, informasjon eller opplevelse i møte med tekster.

Forutsetninger for å kunne forstå er at en tolker, resonnerer og trekker slutninger mens man leser. Høien og Lundberg (2000) beskriver leseforståelse som kognitive prosesser som gjør det mulig for leseren å hente ut mening fra teksten, reflektere over den og trekke slutninger.

Bråten (2007) presiserer at leseforståelse krever samhandling mellom leser og tekst.

Variasjoner både når det gjelder lesere og tekster gir ulik grad av leseforståelse. Forståelsen av det en leser kan variere på bakgrunn av lesernes ulike språkferdigheter, kognitive evner og forkunnskaper som de møter teksten med. De som leser kan også ha ulik grad av motivasjon og innsats som de legger i arbeidet med å forstå det som leses. Mange ulike sider ved teksten kan ha betydning for leseforståelsen. Tekstene kan variere ut fra hvor godt de er skrevet, hvor godt de er strukturert og de kan gi mer eller mindre utfyllende beskrivelser av emnet de handler om. Tekster kan også variere ut i fra sjanger og i forhold til hva de er skrevet for. (Bråten, 2007).

Også andre forskere har påpekt betydningen av samhandling mellom leseren og teksten (Snow og Sweet, 2003). Forståelsen av en tekst vil variere fra leser til leser, og vil være et resultat av leserens evne til å danne hypoteser og trekke slutninger ut fra teksten. Et slikt syn anser leseforståelsen som en prosess der en tolker og konstruerer mening gjennom samhandling med teksten. (Sweet og Snow, 2003) Leseforståelse oppstår dermed som et resultat av samhandlingen mellom leseren, teksten og leseaktiviteten. Leserens bakgrunnskunnskap, sosioøkonomiske bakgrunn, metakognitive strategier, motivasjon for lesing, tekstens vanskelighetsgrad og situasjonen rundt leseren er faktorer som innvirker på leseforståelsen. (Sweet og Snow, 2003).

Gough og Tunmer (1986) presenterer et litt annerledes syn på leseforståelse enn Sweet og Snow. Deres syn på lesing danner grunnlaget for modellen som kalles "The Simple View of Reading". Også Gough og Tunmer (1986) oppfatter lesing som en kompleks prosess, men understreker samtidig at alle delprosessene innenfor lesing kan sorteres inn under enten språkforståelse eller avkoding. Disse prosessene fungerer i et gjensidig samspill der begge delene er like viktige. Dersom en av dem ikke beherskes blir lesingen lik null. Verken avkoding eller språkforståelse er altså tilstrekkelige alene, og begge er nødvendige for at leseforståelse skal finne sted (Ibid).

Selv om formelen i utgangspunktet beskriver lesing som et samspill mellom avkoding og forståelse, er den blitt kritisert for å vektlegge den tekniske siden ved lesing i for stor grad (Lyster, 2002). Dette kan føre til at en i opplæringen avgrenser avkoding til en teknisk ferdighet som kan trenes atskilt fra forståelsen av innholdet i teksten. For å begrense oppgavens omfang har jeg likevel valgt å ta utgangspunkt i "The Simple View of Reading".

Modellen, "The Simple View of Reading", er testet ut på elever i barneskolen, og har høy overensstemmelse med empiriske data (Proctor m.fl. 2005). Modellen viser at en økning i avkoding alene vil gi økning i leseferdigheter. På samme måte vil en økning i språkforståelse også gi bedre lesing. Senere i oppgaven skal jeg studere dette nærmere, og vurdere hvilke av de språklige ferdigheter som skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelsen.

2.1.1 Utvikling av leseforståelse

Opp gjennom årene har det blitt presentert ulike syn på hvordan utviklingen av leseforståelse foregår. To retninger innenfor disse synene er ”Phonics” tradisjonen og ”Whole-language” tradisjonen (Frost, 2010). Sistnevnte tradisjon blir betegnet som en ”top – down” teori der en tar utgangspunkt i den innholdsmessige delen av lesingen. Teorien oppfatter lesing som en prosess som starter i leserens hode, altså før øyet møter teksten. Leseforståelse blir i denne retningen sett på som like naturlig som utvikling av talespråket, og spesifikk språktrening, samt opplæring i det alfabetiske systemet vektlegges i mindre grad. Goodman og Smith er representanter innenfor denne retningen (Frost, 2010). De mener at det som er avgjørende for utviklingen av leseforståelsen er et stort ordforråd etablert gjennom kunnskap om verden og samtaler. På denne måten mestrer en å sette ord inn i sammenhenger, og oppnår stor grad av setningsforståelse. En kan med andre ord si at elevene førforståelsen er av stor betydning innenfor dette synet.

Den fonologiske tradisjonen ser på innlæringen av det alfabetiske systemet som en forutsetning for å oppnå leseforståelse. Denne blir sett på som en ”bottum-up” teori og ser på selve ordavkodingen som den fremste forutsetningen for leseforståelse. For at utvikling av leseforståelse skal skje, må avkodingen automatiseres, slik at den som leser kan bruke alle sine ressurser på å forstå innholdet i teksten. Ved hurtig og korrekt ordavkoding frigjøres mer kognitivt overskudd til å forstå det som leses (Frost, 2010).

Begge retningene som er nevnt ovenfor har fått kritikk for at de i for liten grad differensierer mellom lesing på ulike utviklingstrinn (Lyster, 2009b). Flere leseforskere anerkjenner imidlertid begge retningene som integrerte deler i leseprosessen. Det er enighet om at de ulike delene spiller ulike roller ut i fra hvilket nivå en er i leseutviklingen (ibid.).

I leseforskningen blir også et tredje syn beskrevet. Modellene innenfor dette synet blir omtalt som interaktive (Kulbrandstad, 2003). Dette synet representerer en oppfatning om at bunn- og topp-komponentene (som avkoding og kunnskaper om innholdet) virker sammen og inn på hverandre når leseren skal forstå en bestemt tekst. Leseforståelsen oppstår ikke ved at en utnytter ett og ett nivå i et hierarki, men ved at alle faktorene i hierarkiet arbeider sammen og samtidig om å skape den mest sannsynlige tolkningen av det som leses. Det er dette synet som etter hvert har fått størst aksept i leseforskningen (Kulbrandstad, 2003). Dette kommer jeg

tilbake til i del 3.16 i oppgaven, der jeg studerer hvordan leseopplæringen med vekt på forståelse kan bidra til at tospråklige elever utvikler språklige ferdigheter.

Med utgangspunkt i “The Simple View of Reading” er det interessant å se på betydningen avkodning og språkforståelse har på ulike tidspunkt i utviklingen. Undersøkelser viser at tidlig i leseutviklingen er avkodningen mest avgjørende, og kan forklare den største delen av variasjonene når det gjelder leseforståelse (Hoover og Gough, 1990). Etter hvert som avkodningen blir automatisert spiller språkforståelsen en større rolle. Dette mønsteret ligger fast i ”The Simple View”. Når avkodningsferdighetene er så gode at en mestrer å avkode samtlige ord, vil en eventuell økning i leseforståelsen være et resultat av en økning i språkforståelsen (ibid.).

Dette mønsteret gjelder både for utvikling av leseforståelse på første- og andrespråket. Noen studier har imidlertid vist at utviklingen av andrespråklig leseforståelse går noe saktere (Droop og Verhoeven, 2003). Grunnen til dette er at det er mer utfordrende å utvikle leseforståelse på et andrespråk.

2.1.2 Utfordringer ved å lese på andrespråket

Selv om det i utgangspunktet ikke er noen grove skiller mellom utvikling av leseforståelse på første og andrespråket, er det likevel noen forskjeller som man må være bevisst på i møte med tospråklige elever. Under lesing på andrespråket anvender man, på samme måte som ved lesing på førstespråket, flere ulike ferdigheter. Forskjellene består først og fremst av at en som leser på andrespråket møter på flere utfordringer enn om en leser på morsmålet. Elever som vokser opp med et annet morsmål får langt mindre erfaringer med norsk enn ettspråklige

Elevene kommer til skolen med svært ulike talespråklige ferdigheter. Ved ettspråklig lesing mestres muntlig bruk av flere begreper, samt grunnleggende strukturer i språket, før den strukturerte leseopplæringen starter. Når en lærer å lese på andrespråket er ofte leseutviklingen i gang før man har tilstrekkelige muntlige ferdigheter (Droop og Verhoeven, 2003).

I skolehverdagen har jeg flere ganger observert tospråklige elever som ikke har utviklet tilstrekkelige muntlige ferdigheter i norsk, men det forventes likevel at de skal kunne lese på norsk. Det er vanlig å kombinere grunnleggende norskopplæring med leseopplæring på norsk (Hauge, 2007). Elevene lærer dermed å lese før de har nødvendig muntlig kompetanse i norsk. Leseforståelse handler i stor grad om å forstå det som står skrevet. Denne prosessen vil oppleves som svært vanskelig for elever som ikke har tilstrekkelig norskkompetanse. Jo bedre eleven mestrer språket de skal lære å lese på, dess større mulighet har de til å oppnå god leseforståelse (Hauge, 2007).

Videre i oppgaven skal jeg fokusere på betydningen som de språklige ferdighetene har for leseforståelsen. Dette ved å bruke "The Simple View of Reading" som en teoretisk modell for leseforståelse. Innenfor "The Simple View" er språkforståelse evnen til å hente ut mening fra tekst eller tale. Dette skjer ved at man utleder tolkninger om meningsinnholdet basert på forståelse av enkeltord (Hoover og Gough, 1986). Ordforrådet er altså i denne modellen selve basisen for språkforståelsen.

Også norske leseforskere framhever ordforrådets betydning for språkforståelsen. (Bråten, 2007, Lyster, 2009a, Wold, 2008) Et ord har både en form- og en innholdsside. Man må lære hvordan ord brukes grammatisk riktig, og hvilke meninger de kan formidle i ulike sammenhenger (Wold, 2008). Ordforråd og grammatikalske ferdigheter er med andre ord spesielt viktige språklige ferdigheter med tanke på leseforståelsen.

En annen sentral ferdighet i "The Simple View of Reading" er avkoding. Jeg skal nå studere avkoding, ordforråd og grammatikalske ferdigheter nærmere, og vise hvordan disse ferdighetene skiller ett- og tospråklige elevers leseforståelse.

2.2 Avkoding

Som nevnt tidligere er ordavkoding helt avgjørende for leseforståelsen. Mestrer en ikke avkodingen blir leseforståelsen lik null (Hoover og Gough, 1990).

Avkodingsferdigheter er avgjørende for at man skal kunne oppfatte bokstavrekker som ord. Ferdigheten blir bygget opp over tid, og blir omtalt som den tekniske delen av leseprosessen (Høien og Lundberg, 2000).

Avkoding har sammenheng med språkets fonologiske (lydmessige) side. Fonologi handler om hvordan de enkelte språklydene fungerer i et gitt språk. Språkets minste meningsskillende enhet kalles fonem. Disse kombineres etter bestemte regler for å danne stavelser og ord. (Frost, 2001). Grunnlaget for avkoding er det alfabetiske prinsipp (Høien og Lundberg, 2000). Dette innebærer at det talte ord kan deles i fonemer (Språklyder), og at disse representeres ved visuelle kjennetegn i form av grafemer (Bokstaver). Avkoding forutsetter med andre ord ferdighet i ordanalyse. Man må kunne bokstavene og alle bokstav- / lydkombinasjonene. Andre forutsetninger for avkodning er å kunne trekke bokstavene sammen til et talt ord (syntesedanning), samt å kunne leseretningen (ibid.).

Flere avkodingsstrategier vil kunne observeres når en leser. En avkodingsstrategi defineres som en fremgangsmåte for å finne ut av ordet som leses. Hvilken strategi som anvendes avhenger blant annet om hvor leseren befinner seg i leseutviklingen, samt om ordet opptrer alene eller i en sammenheng. Presenteres ordet alene er det to strategier som brukes ved avkodingen. Dette er den fonologiske strategi og den ortografiske strategi (Share og Stanovich, 1995). Står ordet i en sammenheng, er det muligheter for at leseren under avkodingen også benytter de holdepunktene som teksten gir.

Den fonologiske strategi er nødvendig når en skal lese et ukjent ord. Dette er en ressurskrevende prosess som innebærer at man leser grafem for grafem. Grafemene blir så omkodet til fonemer, som igjen blir bundet sammen til en lydmessig helhet som gir grunnlag for korrekt gjenkjenning av ordet. Denne strategien blir ofte omtalt som den indirekte veis strategi (ibid.).

Den ortografiske strategi innebærer at ordet blir avkodet umiddelbart. Dette blir kalt for den direkte veis strategi (Share og Stanovich, 1995). Ved ortografisk avkoding går den som leser direkte fra ordets bokstavsekvens til ordets fonologi og mening. Leseren kjenner altså igjen ordet som et bilde, og aktiverer uttale og ordets betydning på en gang. En forutsetning for at dette skal skje er at leseren har sett ordet flere ganger, og det etableres ortografiske koder i langtidsmminnet (Høien og Lundberg, 2000).

2.2.1 Avkodning og leseforståelse

Den ortografiske avkodingen er mindre ressurskrevende enn den fonologiske strategien, og er nødvendig for å oppnå rask avkoding. Når avkodingen er rask og sikker frigjøres det mer ressurser slik at innholdet i teksten får full oppmerksomhet. (Høien og Lundberg, 2000) Effektive og gode ferdigheter i avkoding forutsetter bruk av den ortografiske strategi. Ved lesing av nye ord som ikke er lest tidligere, er leseren nødt til å anvende den fonologiske strategi.

For å kunne forstå det som leses, er det en fordel at det ikke er langt mellom skriftspråk og uttale. Norsk blir karakterisert som et språk med grunn ortografi (Kulbrandstad, 2003), noe som betyr at det er forholdsvis lydrett. Dette bidrar til at opplæringen av avkoding på norsk kan gå fort, særlig når en anvender lydmetoden i opplæringen. Lydmetoden handler om opplæring der en fokuserer på bokstavens lyd, og sammentrekking av lydene til en lydpakke. For at disse lydpakkene skal oppfattes som ord, er det en klar fordel at det ikke er langt mellom tale og skriftspråk. (ibid.).

Undersøkelser viser at avkodingsferdighetene spiller størst rolle for leseforståelsen i begynnelsen av leseutviklingen (Hoover og Gough, 1990). For en som nettopp har lært å lese er det ofte vanskelig å avkode ord og forstå innholdet i teksten samtidig. Dette fører til en veksling mellom å prioritere avkoding og forståelse. I starten av leseprosessen er den største utfordringen med tanke på leseforståelsen knyttet til avkodingen. Etter hvert som avkodingen blir automatisert, kan flere ressurser brukes for å kunne forstå teksten. Da er de språklige ferdighetene mer avgjørende for leseforståelsen (ibid).

2.2.2 Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder avkodingsferdigheter, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?

Mange studier viser at avkoding på andrespråket hos tospråklige elever er like god som avkodingen hos ettspråklige. Studiene til Proctor et. al. (2005) viser at det er ingen signifikante forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder avkodingsresultater. Også metastudien til Lesaux et. al. (2006), der forskning på andrespråklig leseforståelse fra hele verden blir sammenlignet, konkluderer med at ett og tospråklige elever har generelt like gode ordavkodingsferdigheter.

I undersøkelsen til Verhoeven og Vermeer (2006) ble lesingen til ett- og tospråklige tyrkisk – nederlandske elever på 10 og 12 år undersøkt. Forskerne fant små forskjeller knyttet til avkoding, og det ble konstatert at de tospråklige elevene i gjennomsnitt har like gode avkodingsferdigheter som de ettspråklige. Også studien til Droop og Verhoevens (2003) viser den samme tendensen. Forskerne forklarer dette med at begrensninger knyttet til andrespråket ikke trenger å være en hindring for å kunne tilegne seg adekvate avkodingsferdigheter. Forskerne peker også på at avkodingsferdigheter er noe som kan overføres fra første til andrespråket (ibid).

Tospråklige elevers evne til fonologisk bevissthet blir brukt som forklaring på hvorfor tospråklige mestrer avkoding like godt som ettspråklige. Noen forskere hevder at tospråklige elever kan ha bedre metaspråklige evner enn ettspråklige elever. Med dette menes bedre fonologisk bevissthet og bokstavkunnskap som en følge av å lære to språk (Lervåg og Melby-Lervåg, 2009). Denne fordelene ser imidlertid ut til å være noe avhengig av om lydstrukturen i de to språkene ligner hverandre (ibid.). Dette kommer jeg tilbake til i del 3.3 av oppgaven, der jeg ser på sammenhengen mellom første og andrespråklige ferdigheter.

Thurmann-Moe (2003) har undersøkt tospråklige elevers leseferdigheter i Oslo. I undersøkelsen deltok 27 tospråklige og 23 ettspråklige elever på 5.trinn. Resultatene i undersøkelsen viser små forskjeller når det gjelder avkodingen. Resultatene viser imidlertid en tendens til at de tospråklige elevene leser nonord (Tulleord) noe raskere enn de ettspråklige elevene.

Studien til Droop og Verhoevens (2003) viser den samme tendensen. Her avkodet begge de tospråklige gruppene like godt som sine ettspråklige jevnaldrende på de fleste ord, med unntak av de mest avanserte ortografisk ordene. Her leste de ettspråklige noe bedre. De tospråklige elevene mestret imidlertid avkoding av nonord svært godt. Forskerne forklarte dette med at lesing av nonord tvinger frem en fonologisk avkodingsstrategi. Et dårligere ordforråd vil ikke ha noen konsekvenser når en avkoder fonologisk.

Arne Lervåg og Monica Melby-Lervåg (2011) har gjennomført en metaanalyse av empiriske studier som har undersøkt forskjellene i muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse mellom ett- og tospråklige elever. Også deres resultater viser at det ikke er klare ordavkodingsforskjeller mellom gruppene. Deres resultater viser at tospråklige elever kan være minst like godt rustet til å mestre avkoding i begynneropplæringen som ettspråklige elever (ibid.).

Oppsummert viser forskningen at det ikke er signifikante forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder avkodingsferdigheter. Vi kan derfor ikke si at forskjeller knyttet til dette er en årsak til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

2.3 Ordforråd

Bishop (1997) definerer ordforråd som mengden av mentale representasjoner av ord som er lagret i individets langtidsminne. Disse mentale representasjonene inneholder informasjon om både fonologisk form av ord og representasjon av deres betydning. Ord kan sammenlignes med navnelapper på gjenstander, personer, hendelser og lignende. Ord er med andre ord navnelapper for begreper. Begreper knytter seg til ords betydning, og hjelper oss til å kunne ordne og systematisere verden rundt oss. (Lyster, 2009a). Ord og begreper er to viktige sider av samme sak. Ordene er det vi uttrykker muntlig eller skriftlig, og tilhører språkssystemet vårt. Begrepene utvikles på bakgrunn av forståelsen av ordene, og er en generalisering som er forankret i tankesystemet. Disse systemene er i utgangspunktet ulike systemer, men de henger likevel sammen med hverandre (ibid.). Når jeg senere i oppgaven refererer til elevenes ordforråd har jeg tatt denne dimensjonen med i betraktning.

Det å ha kjennskap til ord har tradisjonelt sett blitt forstått som en endimensjonal struktur, der en fokuserer på betydningen av å kjenne ords form, mening og bruk (Nation, 2001). Forskning viser imidlertid at det å utvikle ordforrådet er komplisert, og flere forskere mener at det vil være mer hensiktsmessig å snakke om grad av kunnskap når det gjelder ordforråd. En god måte å vise at ord er komplekse enheter og deler av et større system, er å skille mellom ordforrådets bredde og dybde. Bredde vil si hvor mange ord en har i sitt ordlager (Mentale leksikon). Dybde indikerer hvor god forståelse en har av de ulike ordene (ibid.).

Ved å studere ordforrådets bredde og dybde er det mulig å forstå forskjellene med tanke på elevenes ordforråd. Vi kan se for oss en elev som kan mange ulike ord, men som ikke har erfart at ordene kan ha ulik mening i ulike situasjoner. På en annen måte kan en jevnaldrende elev med færre ord ha kunnskap om langt flere betydninger av disse ordene. Som vi skal se i det neste kapittelet, gir et mangelfullt ordforråd konsekvenser når det gjelder leseforståelse.

2.3.1 Ordforråd og leseforståelse.

Det er svært avgjørende for leseforståelsen at en skjønner betydningen av enkeltord. Leseforskere hevder at dersom flere enn 20 % av ordene i en tekst er ukjente, får eleven ingen dypere forståelse av teksten. (Høien og Lundberg, 2000, Bråten, 2007). Flere studier har avdekket en stor sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Undersøkelsene til Biemiller (2003) viser en samvarians mellom ordforråd og leseforståelse på 68 prosent når det gjelder elever på barnetrinnet. Også i følge National Reading Panel (2000) er ordforrådet av vesentlig betydning for leseforståelsen.

Forskning viser at ord som barn tilegner seg tidlig i livet er viktig for senere leseforståelse. I en studie ble det konstatert at ordforrådet i førskolealderen korrelerte med barnas leseforståelse helt opp i voksen alder. Disse sammenhengene ble sterkere og mer synlige etter hvert som barna ble eldre (Snow et. al., 2003).

Aukrust (2007) fant i en undersøkelse at ordforrådet i førskolealder har en høy korrelasjon med leseforståelse opp til 10. trinn. Dette støttes av Biemiller (2003), som fant at ordforrådet ved 3 års alder predikerer leseforståelse ved 16 års alder.

Andre undersøkelser viser at konsekvensene av et svakt ordforråd sett i forhold til leseforståelsen, blir svært tydelig fra 3.trinn (Muter et. al., 2004). Forskerne forklarer dette ut fra at elevene fra da av møter tekster som stiller større krav til ordforrådet (ibid.). Denne forklaringen blir støttet i en annen studie. Den påviste at intensiv styrking av ordforrådet hos elever på 4.trinn, økte leseforståelsen ved lesing av tekster som inneholdt ordene man var trent i. (Beck et. al, 1982) Dette ble forklart med at den optimale situasjonen for å oppnå god leseforståelse, er når alle ordene i teksten er lett tilgjengelige. Ved å kjenne betydningen av alle enkeltord, kan en konsentrere seg helt og holdent om å hente ut essensen i teksten (ibid.).

Undersøkelser viser at elever som har et svakt ordforråd når de begynner på skolen, med stor sannsynlighet har et svakt ordforråd også ved endt skolegang. (Aukrust, 2007) Det motsatte er tilfellet for de som har et godt ordforråd når de begynner på skolen. Disse elevene kan med stor sannsynlighet utvikle god leseforståelse.

Sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse er sammensatt. Et stort ordforråd vil øke leseforståelsen. Samtidig vil lesing være en viktig faktor i utviklingen av ordforrådet. Det er med andre ord nær sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse, og de kan virke forsterkende på hverandre. En elev som har et godt ordforråd, forstår bedre det som leses. Dette bidrar til mestring og lyst til å lese mer. Mer lesing vil så føre til videre utvikling av ordforrådet. Det motsatte kan skje hos elever med svak leseforståelse. På denne måten øker avstanden mellom gode og dårlige lesere. Dette blir av flere forskere forklart som en ”Matteus-effekt” (Lyster, 2009a).

En vanlig forståelse av sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse, er at kunnskap om flere ord gjør deg til en bedre leser. Det vil si at ordforrådet har kausal innflytelse på evnen til å forstå tekst. Nagys undersøkelser (2005) bekrefter denne sammenhengen. Han mener at det er for enkelt å anta at et rikt ordforråd bidrar til økt leseforståelse alene. Også Nagy (2005) påpeker sannsynligheten for at sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse har gjensidig innflytelse på hverandre. Mengden en leser har avgjørende betydning på det gjensidige samspillet mellom ordforråd og leseforståelse. Nagy (2005) begrunner dette med de enorme forskjellene i antall ord man erfarer, sett i forhold til mengden man leser. For å kunne oppfatte meningen i teksten, er det en fordel om leseren har erfaring med ordene i ulike sammenhenger. Leseforståelse avhenger derfor av både ordforrådets dybde og bredde (ibid.).

2.3.2 Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?

Undersøkelser viser at tospråklige elever gjennomsnittlig har et mindre utviklet ordforråd sammenlignet med jevnaldrende ettspråklige barn (Wold, 2008, Kulbrandstad, 1998, Lervåg og Aukrust, 2010).

Kulbrandstad (1998) undersøkte ordforrådet hos ett- og tospråklige skolestartere fra Oslo og Drammen. Resultatene viste at mange av de tospråklige elevene mestret flere ord når de ble presentert på morsmål. (86 % av ordene) Norskferdighetene varierte imidlertid stort, men gjennomsnittlig klarte de 52 % av ordene når de ble presentert på norsk. Elevene med norsk som morsmål svarte i gjennomsnitt korrekt på 97 % av ordene.

Også undersøkelsen til Lervåg og Aukrust (2010) viser at det er forskjeller mellom norske ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd. I undersøkelsen fulgte Lervåg og Aukrust 198 ettspråklige og 90 tospråklige elever over en periode på 18 måneder. Resultatene viste at forskjellen mellom ett- og tospråkliges leseforståelsesresultater fullt ut kunne forklares med forskjellene i ordforrådsresultatene. I tillegg så ordforrådet ut til å ha en større betydning for utviklingen av leseforståelsen blant de tospråklige enn blant de ettspråklige elevene. Forskerne hevder derfor at tospråklige elevers ordforrådsferdigheter synes å være av kritisk betydning for utviklingen av leseforståelse.(ibid.)

Disse resultatene stemmer godt med internasjonal forskning. I USA ble sammenhengen mellom ordforråd og leseforståelse blant spansk-engelsk tospråklige elever i 4.klasse undersøkt (Proctor et. al., 2005). Resultatene viste at de tospråklige elevene hadde et engelsk ordforråd som tilsvarte nivået for 1.klasse. Dette gjenspeilte seg i leseforståelsesresultatene.

En studie av tyrkisk – nederlandsk tospråklige elever viser også denne sammenhengen (Lesaux et al., 2006). Sammenlignet med jevngamle ettspråklige presterte de tospråklige signifikant dårligere når det gjaldt leseforståelse. Analysen av resultatene indikerte at de tospråklige elevene hadde store huller knyttet til ords betydning. Studien konkluderte med at den lave skåren på leseforståelse skyldtes dårlig ordforråd på andrespråket (ibid.).

Også undersøkelsene til Droop og Verhoeven (2003) der de undersøkte leseforståelsen blant tyrkisk – nederlandske og marokkansk – nederlandske barn fra de gikk i 1. til 4. klasse, viste denne tendensen. De tospråklige elevene viste svakere leseforståelse gjennom hele studien, og dette ble forklart som en konsekvens av svakere ordforråd på nederlandsk (ibid.).

Denne undersøkelsen viste, på samme måte som undersøkelsen til Lervåg og Aukrust (2010), at den andrespråklige leseforståelsen er mer avhengig av ordforråd enn den ettspråklige.

Oppsummert viser forskning at det er stor sammenheng mellom ordforråd og leseforståelse. Flere undersøkelser viser også at det er forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd. Dette kan derfor være en årsak til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

2.3.3 Konsekvenser for opplæringen av tospråklige elever

Studier har vist at tidlige forskjeller i barns ordforråd har mye å si for senere leseforståelse (Aukrust 2007, Biemiller 2003). Slike funn er en del av bakgrunnen for de siste årenes anbefalinger om styrking av ordforråd i tidlig alder, og videre opp gjennom utdanningsløpet (National Reading Panel, 2000). At det blir jobbet strukturert og grundig med styrking av elevenes ordforråd i opplæringen er ekstra viktig med tanke på de tospråklige elevene.

Tospråklige elever som har et begrenset norskvokabular ved skolestart, har en svært krevende jobb foran seg. Etspråklige barn utvikler sitt ordforråd gradvis. Tospråklige elever må utvikle et grunnleggende ordforråd for å kunne føre en dagligdags samtale på andrespråket, samtidig som de må tilegne seg et akademisk ordforråd gjennom lesing. I følge Cummins (2000) tar det mye lengre tid å utvikle et akademisk ordforråd enn et kommunikativt ordforråd.

Kommunikative språkferdigheter tar vanligvis ca. 2 år å lære seg, mens det normalt tar 5-7 år å tilegne seg akademiske språkferdigheter på det nye språket. Med kommunikative ferdigheter menes språket som benyttes i dagligdagse samtaler. Cummins kaller dette for ”hverdagsspråk”. Det er i stor grad kontekstuellet betinget og læres i samhandling med andre mennesker. Det hverdagslige språket krever ikke like mye kognitive ressurser som det akademiske språket gjør. Skillet mellom ”språkene” blir tydeligere etter hvert som elevene kommer høyere opp i utdanningsløpet. Lesetekstene og de faglige situasjonene elevene møter i skolen blir stadig mer komplekse og krevende. Dette stiller høyere krav til ordforrådet da det er flere lavfrekvente ord. Det er først og fremst det akademiske ordforrådet som etter hvert kreves på skolen, og som har størst sammenheng med leseforståelse. (Cummins, 2000). Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven når jeg studerer nærmere hvordan ord læres.

Hvistendahl og Roe (2004) fant at for den gruppen tospråklige elever de studerte, var det avgjørende hvor lenge barna hadde bodd i Norge. De som hadde kommet til Norge etter at den begynnende lese- og skriveundervisningen var godt i gang, det vil si etter 5. klasse, var de som hadde svakest resultater når det gjaldt ordforråd og leseforståelse. I tillegg til at de tospråklige elevene må ta igjen de jevngamle ettspråklige, forventes det også at de skal ha samme progresjon knyttet til økning i ordforrådet. Klarer ikke eleven dette, gir det konsekvenser når det gjelder leseforståelsen og skillet mellom ett- og tospråklige elever øker.

2.4 Grammatikalske ferdigheter

Grammatikk er, kort fortalt, de reglene som gjelder i et språk. Bloom og Lahey (1978) deler språket inn i ulike dimensjoner i en modell bestående av form, innhold og bruk. Grammatikk omhandler språkets form. Grammatikalske ferdigheter er helt nødvendige for språkforståelse og ytringer (ibid.).

Syntaks og morfologi er viktige deler når det gjelder grammatikalske ferdigheter.

Morfologi er læren om ordbøyning og om hvordan ordformer dannes. Morfemer er de minste ”byggsteinene” i språket vårt. Morfemer kan være leksikalske (også kalt rotmorfem) eller grammatiske. Leksikalske morfem kan opptre alene som eget ord, og har et selvstendig betydningsinnhold. Disse finner vi i oppslagsform i ordbøker.

Grammatiske morfem kan ikke opptre alene som eget ord, men står i sammenheng med andre morfemer. Her snakker vi om bøyingsmorfemer som for substantiv uttrykker grammatisk kjønn, bestemt/ ubestemt form og entall/ flertall. For verb uttrykker bøyingsmorfemene nåtid og fortid, og for adjektiv uttrykker de sammenligningsgrad. Dette kan også være affikser som står foran (Eks. **umulig**, **berike**, **anbefale**) eller bak hoveddelen av ordet. (eks. **stahet**, **forelskelse**, **koselig**) (Hagtvatn, 2002)

Syntaks er læren om hvordan ord kombineres og hvilken funksjon de har i setningen. Dette vil si reglene for hvilken rekkefølge ord skal stå i en setning. I de fleste språk er plassering av subjekt, verbal og objekt det mest grunnleggende. Riktig bruk av de gjeldende syntaktiske regler bidrar til at setningene som brukes i språket gir mening (Hagtvatn, 2002).

Både morfologiske og syntaktiske ferdigheter utvikles og påvirkes av det språkmiljøet som en er en del av. Språket som barnet hører hjemme er av avgjørende betydning når det gjelder utviklingen av disse ferdighetene (Hagtvatn, 2002, Lyster, 2009a). Elever som har erfaring med komplekse ord og setningsstrukturer fra sine foreldre, forstår og skaper selv mer komplekse setninger. Foreldres tale er med andre ord svært viktig når det gjelder utvikling av gode grammatikalske ferdigheter.

2.4.1 Grammatikalske ferdigheter og leseforståelse

Grammatikalske ferdigheter er avgjørende for å kunne forstå mening i teksten på bakgrunn av ordrekkefølge, bøyninger og funksjonsord. Undersøkelser viser at elever med svak leseforståelse ofte har liten grad av morfologiske ferdigheter (Lyster, 2009b). Mye tyder også på at elever med god leseforståelse, i større grad enn svake lesere, anvender morfologisk kunnskap når de leser. Grunnen til dette kan være at gode lesere husker ”morfembilder”, altså har et indre bilde av ordenes mindre betydningsenheter (Hagtvet, 2002)

Gode morfologiske ferdigheter kan altså lette forståelsen av det en leser. (Hagtvet, 2002, Nagy, 2005). Morfemet er en meningsbærende enhet og en kilde for å forstå ordenes mening. Dersom leseren kan identifisere morfemene i ukjente ord, er det muligheter for å kunne gjette seg til ordenes betydning. (Nagy, 2005). Man kan forstå de ukjente ordene på grunnlag av ordets morfologiske deler. Har leseren god morfologisk bevissthet, vil han ha større forutsetning for å kunne huske og tolke betydningen av ukjente ord.

Antakelsen om at morfologiske ferdigheter har stor betydning for leseforståelse, blir støttet av empirisk forskning. De empiriske funnene som viser en sammenheng mellom morfologiske ferdigheter og leseforståelse er sterke og entydige (Lyster, 2009b).

Studier viser også at elever med svak leseforståelse har liten grad av syntaktiske ferdigheter (Lyster, 2009b). Dette kommer spesielt til uttrykk ved vanskeligheter med å korrigere ytringer eller setninger med feil syntaks. Også Høien og Lundberg (2000) påpeker at syntaktiske ferdigheter er viktig for leseforståelsen. Begrunnelsen for dette er at i de fleste språk er det rekkefølgen av leddene i en setning som er betydningsbærende. Gode syntaktiske ferdigheter bidrar til å avdekke om setningen som leses samsvarer med språkets regler for bøyning og setningsdannelse. På denne måten mestrer den som leser å korrigere ord og setninger som leses feil (ibid.).

Catts et. al. (2005) utførte en longitudinell studie av sammenheng mellom språklige ferdigheter og leseforståelse. Undersøkelsen viste at barn med høy grad av grammatikalske ferdigheter, både syntaktisk og morfologisk, gjenkjenner ord raskere enn barn med svakere leseforståelse. Muter et. al. (2004) viste i sin undersøkelse at grammatikalske ferdigheter kan

predikere senere leseforståelse. I denne undersøkelsen ble det konkludert med at grammatikalske ferdigheter fikk større betydning i leseutviklingen etter at avkodingen ble automatisert.

Grammatikalske ferdigheter gir altså viktig informasjon om hvilke funksjoner ordenes betydning har, og hvilke relasjoner de har til hverandre. Grammatikalske ferdigheter fungerer som en støtte til leseforståelse både på ord og setningsnivå. Som vist ovenfor har det i flere undersøkelser blitt påvist høy sammenheng mellom grammatikalske ferdigheter og leseforståelse.

2.4.2 Er det forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder grammatikalske ferdigheter, og er dette en årsak til skillet når det gjelder leseforståelse?

Ettspråklige elever som lærer å lese har som regel gode muntlige grammatikalske ferdigheter. For tospråklige elever som skal lære å lese på andrespråket kan situasjonen være en annen.

Når det gjelder grammatikalske ferdigheter, har undersøkelser vist at tospråklige elever har svakere syntaktisk bevissthet på andrespråket, sammenlignet med jevnaldrende ettspråklige elever (Lesaux og Siegel, 2003). Mangelfull syntaktisk bevissthet blir, som tidligere nevnt, assosiert med svak leseforståelse, også blant ettspråklige elever.

Metaundersøkelsen til Lesaux et. al. (2006), som sammenlignet andrespråklig leseforståelse fra hele verden, fant også denne tendensen. Her ble det konkludert med at tospråklige elever presterte svakere på syntaktisk bevissthet enn de ettspråklige.

Verhoeven og Vermeer (2006) studerte lesing blant ett og tospråklige barn i Nederland. Elevene var mellom 10 og 12 år. De tospråklige barna snakket, i tillegg til nederlandsk, tyrkisk eller marokkansk. Forskerne fant store signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjaldt grammatikalske ferdigheter. Dette bidro til svakere leseforståelse på nederlandsk blant de tospråklige elevene sammenlignet med de jevngamle ettspråklige.

Droop og Verhoeven (2003) fulgte ett og tospråklige tyrkisk-nederlandske elever fra de gikk på 1. til 4.trinn. Sammenlignet med de ettspråklige nederlandske elevene hadde de tospråklige et lavere nivå av grammatikalske ferdigheter. De tospråklige viste svakere leseforståelse gjennom hele studien. Dette blir blant annet forklart som en følge av svakere grammatikalske ferdigheter på nederlandsk.

Undersøkelsen til Verhoeven og Arts (1998) bekrefter den samme tendensen. I denne undersøkelsen ble ettspråklige tyrkiske elever på 6.trinn sammenlignet med tospråklige tyrkisk-nederlandske jevnaldrende. De tyrkiske ettspråklige elevene hadde bedre resultater enn de tospråklige når det gjaldt grammatikalske ferdigheter på tyrkisk.

Også norske leseforskere bekrefter den samme tendensen. I følge Lie og Wold (1991) er tospråklige elever i større grad forsinket i sin grammatikalske utvikling sett i forhold til ettspråklige. Denne forsinkelsen gir konsekvenser i forhold til leseforståelsen.

Oppsummert viser forskning at det er stor sammenheng mellom grammatikalske ferdigheter og leseforståelse. Flere undersøkelser viser også at det er forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder grammatikalske ferdigheter. Dette kan derfor være en årsak til skillet mellom ett og tospråklige elevers leseforståelse.

2.4.3 Konsekvenser for opplæringen av tospråklige elever

Som vist ovenfor vil mangelfulle grammatikalske ferdigheter gi konsekvenser med tanke på leseforståelsen. Tospråklige elever med mangelfulle grammatikalske ferdigheter vil ikke ha godt nok grunnlag for å kunne forstå meningen i teksten på bakgrunn av ordrekkefølge, bøyninger og funksjonsord. Elevene vil derfor ha begrensede muligheter for å kunne overvåke egen lesing i samme grad som ettspråklige. Det er derfor nødvendig med en opplæring der elevenes grammatikalske ferdigheter på andrespråket blir styrket. Dette kommer jeg tilbake til i del 3 av oppgaven.

2.5 Sammenhengen mellom ordforråd og grammatikalske ferdigheter

Selv om det fremkommer ulike syn på sammenhengen mellom utvikling av ordforråd og grammatikalske ferdigheter i forskningen, er det enighet om at ferdighetene har støttende effekt på hverandre. I følge Chomsky (1980) er det en vesentlig forskjell mellom utviklingen av grammatikk og ordforråd. Evnen til å tilegne seg grammatikk er i følge han medfødt, mens tilegnelsen av ord er lært. Chomsky (1980) anser det som svært avgjørende at en har kjennskap til språkets regelsystem. Det er først når man behersker språkets regelsystem, at en har et grunnlag for å forstå nye ord og lage nye setninger på språket.

Bates og Goodman (1997) mener at utviklingen av ordforråd og grammatikk er deler av samme språklige prosess. Utviklingen av ferdighetene vil aldri distansere seg fra hverandre, fordi grammatikken har utspring i ordforrådet. Det antas derfor at grammatikk og ordforråd utvikler seg parallelt fordi de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, der utviklingen av begge involverer samme prosesser. Spesielt gjelder dette tidlig i språkutviklingen. Bates og Goodmans (1997) undersøkelser viser en sterk korrelasjon mellom ordforråd og grammatikalske ferdigheter blant barn i 20 og 28 måneders alder. Dette anser forskerne som et tydelig tegn på at utviklingen mellom disse språklige ferdighetene er i gjensidig avhengighet til hverandre.

Elevenes grammatikalske ferdigheter fremheves som betydningsfull i ordtilegnelsesprosessen. Bishop (1997) påpeker at dette går begge veier, og påstår at desto rikere ordforråd et barn har, jo lettere er det å lære seg nye ord ved å generalisere fra allerede eksisterende kunnskaper om grammatikalske strukturer.

Noen undersøkelser viser at vekst av ordforråd går forut for grammatikken (Anglin, 1993). Med dette menes at grammatikken trenger et visst ordforråd for å kunne utvikle seg. Det påpekes at et tilstrekkelig ordforråd er avgjørende for den grammatikalske utviklingen. Det hevdes derfor at om barnet gjør store fremskritt grammatikalsk så er dette relatert til barnets økende ordforråd (ibid). Anglin (1993) foretok en undersøkelse der hun studerte utviklingen av ordforråd og morfologiske ferdigheter da elevene var 6, 8 og 10 år. Formålet med undersøkelsen var å påvise sammenhengen mellom morfologiske ferdigheter og utvikling av

ordforråd i ulike aldre. Resultatene viste at de morfologiske ferdighetene har stor betydning for utviklingen av ordforrådet.

Carlisle (2007) støtter denne sammenhengen, og understreker at morfemer er basisenheter i språkinnlæringen. Barnet møter nye ord i ulike kontekster som bygger opp barnets forståelse av komplekse relasjoner mellom ordets form og betydning. Morfologisk analyse vil derfor hjelpe barn til å tilegne seg nye ord. Hvordan ord er bygget opp med ulike morfemer vil danne grunnlag for å trekke slutninger om betydningen av nye ord.

2.6 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg presentert teori og undersøkelser som beskriver hvilke språklige ferdigheter som er spesielt viktig for leseforståelsen. Leseforståelse er blitt forklart i lys av "The Simple View of Reading" som to komponenter: avkoding og språkforståelse. Undersøkelser viser at avkodingsferdighetene spiller størst rolle for leseforståelsen i begynnelsen av leseutviklingen, mens senere i utviklingen spiller de språklige faktorene viktigere roller (Hoover og Gough, 1990). Resultatene fra flere ulike undersøkelser viser at det ikke er klare ordavkodingsforskjeller mellom ett- og tospråklige elever. Forskjeller knyttet til avkoding bidrar derfor ikke til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

I "the Simple View" blir ordforrådet sett på som selve basisen for språkforståelsen. Å kunne et ord har både en form- og en innholdsside. En må lære hvordan ord brukes grammatisk riktig, og hvilke meninger de kan formidle i ulike sammenhenger (Wold, 2008). Studier viser at ordforråd og grammatikalske ferdigheter er spesielt viktige for leseforståelsen. Resultatene fra flere undersøkelser viser at det er forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Dette kan derfor være en årsak til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

I lys av dette er det avgjørende at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at elevenes ordforråd og grammatikalske ferdigheter på andrespråket blir styrket. Ved å styrke disse ferdighetene kan leseprestasjonene øke, og skillet mellom ett- og tospråklige elever kan reduseres.

3. ”Hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?”

I den foregående delen av oppgaven refererte jeg til resultater fra flere undersøkelser som viser at det er et målbart skille mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Dette kan derfor være en årsak til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

I denne delen av oppgaven skal jeg behandle den andre delen av oppgavens problemstilling, og studere hva som skal til for at opplæringen i størst mulig grad skal kunne bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket. Når jeg i oppgaven refererer til opplæringen, er betydningen begrenset til opplæringen i grunnskolen.

Når jeg videre i oppgaven bruker betegnelsen språklige ferdigheter tenker jeg i første rekke på ordforråd og grammatikalske ferdigheter.

Med tanke på oppsummeringen fra kapittel 2, er det av stor betydning at opplæringen bidrar til at tospråklige elever utvikler et godt ordforråd og grammatikalske ferdigheter på andrespråket, dette for å minske skillet mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder leseforståelse.

Som det kommer frem i del 2.5 er det enighet blant forskerne om at utviklingen av ordforråd og grammatikalske ferdigheter har støttende effekt på hverandre. Utviklingen vil ikke distansere seg fra hverandre, fordi grammatikken har utspring i ordforrådet. Det antas at grammatikk og ordforråd utvikler seg parallelt fordi de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Bates og Goodman, 1997). I oppgaven forutsettes det at det som bidrar til utvikling av ordforrådet også fremmer de grammatikalske ferdighetene.

3.1 Læring av ord

Ord kan læres på flere ulike måter. Dette kan skje gjennom direkte forklaring av ords mening, ved å benevne noe som er fysisk tilstede, eller gjennom sammenhengen som ordet opptrer i (Wold 2008).

Wold (2008) peker på fem utviklingslinjer for utvikling av ords mening. Dette er fra det private til det sosialt delte, fra det situasjonsavhengige til det situasjonsuavhengige, fra vekt på følelser til mer vekt på det intellektuelle, fra sammenhenger mellom ord og verden til sammenhenger mellom et ord og andre ord, samt fra forståelse til bruk.

Forhold som elevens alder og måten ordene læres på vil være med på å påvirke disse utviklingslinjene.

Noen ord er vanskeligere å lære enn andre. I følge Nation (2001) er forhold som elevens språklige bakgrunn og erfaringer avgjørende for om en må anstrenge seg for å lære ulike ord. Jo nærmere forbindelse det er mellom et nytt ord og kunnskap som barnet allerede har, dess lettere er det å lære det. Hvor vanskelig det er å lære et nytt ord vil være avhengig av hvilke ord som allerede finnes i ordforrådet enten på første eller andrespråket. Nye ord vil settes inn i et nettverk av flere ord. Det er dette som fører til utvikling av ordforrådet. Når det legges nye ord til, utvides ordforrådet i bredden. Når kunnskapen om enkeltord og forbindelsen mellom dem vokser, utvikles ordforrådet i dybden. (Aukrust 2005).

Et viktig perspektiv når det gjelder utviklingen av ordforrådet er forholdet mellom første og andrespråket. I følge Cummins (2000) er det de elevene som har et velutviklet førstespråk som lærer nye ord på andrespråket lettest. Det kan være mange forklaringer på at en kan forvente en positiv sammenheng mellom språklige ferdigheter på første og andrespråket. Det kan være de evnene og forholdene som hjalp eleven til å utvikle gode førstespråksferdigheter som også vil være til hjelp for andrespråksutviklingen. Dessuten kan det å lære et nytt ord på andrespråket bety å overføre noe en allerede har lært fra førstespråket. Sammenhengen mellom første og andrespråket vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.1.1 Læring av dagligdagse og akademiske ord

Læring av nye ord utvikler seg fra at en oppfatter ordene i konkrete sammenhenger med sansemessig støtte, til en forståelse av ord med færre situasjonsmessige holdepunkter (Wold, 2008). Dette gjelder også for elevens forståelse på andrespråket, der utviklingen går fra å forstå språket i en dagligdags kontekstrik sammenheng til å forstå tekst som er mer kompleks og kontekstredusert.

Cummins (2000) skiller mellom dagligdagse ord som brukes i det daglige samtalspråket, og akademiske ord som brukes i mer faglige sammenhenger. Å utvikle et dagligdags språk kan ta to år, mens å mestre akademiske språkferdigheter kan ta mellom 5 og 7 år, eller mer, å utvikle. Det er det akademiske ordforrådet man i første rekke trenger for å kunne forstå innholdet i undervisningen og tekster i lærebøker (ibid.). Golden og Hvenekilde (1983) peker også på betydningen av å lære førfaglige ord. Dette er ord som blir sjelden brukt i det dagligdagse språket, men som lærere likevel tar for gitt at elevene skjønner.

Hverdagslige begreper læres først og fremst i sosiale relasjoner, gjennom samhandling med andre barn og voksne (Øzerk, 2003). Kvaliteten og kvantiteten på samhandlingen påvirker hvor raskt barnet vil lære seg nye ord. At språklige ferdigheter utvikles i samhandling med andre forutsetter at den som skal lære må trekkes inn i kommunikasjonen på det språket som skal læres. Det er ikke nok å være til stede kun fysisk og høre nye ord. Et bilde av en god ordlæringssituasjon kan knyttes til forhold der eleven er i sentrum, som en aktiv og innflytelsesrik deltaker i samhandlingen med andre (Wold, 2008).

Det akademiske ordforrådet utvikles i følge Øzerk (2003) i mer strukturerte aktiviteter, som for eksempel i en undervisningssituasjon. En kan også utvikle det akademiske ordforrådet gjennom lesing. Akademiske ords mening går ofte frem av teksten, mens dette ikke er tilfelle for de førfaglige ordene. Det er derfor viktig at en også jobber med disse ordene som i utgangspunktet ikke blir definert som akademiske ord, men som i praksis er fagrelaterte og finnes i lærebøkene (Golden og Hvenekilde, 1983). Å utvikle et akademisk ordforråd blir oppfattet som en kognitivt krevende oppgave (Cummins, 2000).

3.1.2 Læring av ord på skolen

For mange tospråklige elever er det på skolen de mest regelmessig og i størst grad møter sitt andrespråk (Wold, 2008) Dette observeres også på min skole der 40 prosent av elevene er tospråklige. Ofte omgås elever med svak norskspråklig kompetanse andre elever fra samme opprinnelsesland i fritiden. I hjemmesituasjoner snakkes det i tillegg svært lite norsk. Dette innebærer at det blir kommunisert mye på morsmål utenfor skolen.

Stor grad av samvær mellom elever fra samme opprinnelsesland kan også være tilfellet når de er på skolen. I følge Øzerk (2003) har han ved skolebesøk observert at det i mange sammenhenger forekommer liten kontakt mellom ettspråklige og tospråklige elever selv om de går i samme klasse. De kan ha øyeblikkelig kontakt, og de kan smile til hverandre, men det forekommer liten språklig kontakt. De tospråklige elevene dette gjelder er i stor grad de som ikke har gått i barnehage og derfor har hatt lite kontakt med norskspråklige barn i førskolealderen. På skolen leker de helst med elever som har samme morsmål, eller andre tospråklige. Dette kan resultere i svak utvikling av norskspråklige ferdigheter.

Det er viktig at skolen er oppmerksom på dette og stimulerer til at tospråklige også kommer i kontakt med ettspråklige elever. Det er vesentlig at tospråklige elever med mangelfulle språklige ferdigheter har språklig kontakt med noen som kan språket bedre enn dem selv. De elever som får språklig innputt fra venner i læringsprosessen av andrespråket, vil tilegne seg språklige ferdigheter raskere (Øzerk, 2003). Læring av ord i undervisningssituasjoner er også av vesentlig betydning for at tospråklige elever skal kunne utvikle sine norskspråklige ferdigheter. I det neste avsnittet vil jeg redegjøre for dette.

3.1.3 Læring av ord i undervisningssituasjoner

Læring av ord kan skje ved at undervisningen direkte fokuserer på språket, og ved at eleven deltar aktivt i klasseromskommunikasjonen. I følge Wold (2008) er det i utgangspunktet dette som skal til for å kunne utvikle ordforrådet og fremme grammatikalske ferdigheter i klasserommet. Wold (2008) kaller disse måtene å lære ord på for intensjonal og insidentell læring. Begrepene er knyttet til hvilken målsetting eleven har med det en holder på med. Intensjonal læring handler om at eleven lærer ord og grammatikk direkte, på samme måte som en for eksempel pigger engelske gloser og bøyning av sterke verb. Når elevene fanger opp betydningen av ords innhold og form gjennom instruksjon fra lærer, gjennom samarbeid med andre elever eller gjennom lesing av en tekst kaller vi det insidentell læring. På denne måten blir læring av nye ord mer et biprodukt av noe annet. Det eleven egentlig er opptatt av kan være å forstå hva læreren vil en skal gjøre, forstå helheten i teksten eller rett og slett holde kommunikasjonen i gang (Wold, 2008) I en undervisningssituasjon er det viktig at forholdene legges til rette for både intensjonal og insidentell læring.

Fra 4.trinn får den formelle undervisningen større innflytelse på hvordan elever utvikler ordforrådet. Som vist i del 2.3.1 blir konsekvensene av et dårlig ordforråd svært tydelig da. Fra da av blir den største utfordringen å forstå ordenes mening i ulike faglige situasjoner. Det forventes at en stadig større del av ordforrådet tilegnes gjennom lesing, og leseundervisningen går fra å ”lære å lese” til å ”lese for å lære” (Hagtvatn, 2005). Etter hvert som elevene kommer høyere opp i klassetrinnene blir språket mer avansert, og mindre avhengig av meningsbærende støtte i omgivelsene. Tekstenes grammatikalske strukturer blir mer avanserte, og det stilles høyere krav til elevenes ordforråd og grammatikalske ferdigheter.

I undervisningssituasjoner med tospråklige elever er det viktig at en har oppmerksomhet mot den ikke-språklige konteksten av bilder, gjenstander og handlinger som følger ordene (Wold, 2008). Som lærer må man være bevisst på hvordan en kan understøtte forståelsen med hjelpemidler, og hvordan en kan tilføye det en selv og elevene gjør med et variert ordforråd.

Læring av nye ord er ikke bare en kognitiv prosess men også en motivasjonell og emosjonell prosess. Initiativet og kraften til å lære nye språklige ferdigheter må komme fra eleven selv (Wold, 2008). Det er avgjørende at eleven blir involvert, og at det oppleves meningsfylt å sette inn den energien og kraftanstrengelsen som må til for å lære nye ord. Innholdet i opplæringen bør derfor handle om noe som er relevant i elevenes livsverden (ibid.).

Wong Fillmore (1994, I Wold, 2008) studerte utviklingen av andrespråket (engelsk) blant spansk- og kinesisktalende elever i California. Dette for å kunne finne frem til hva som kjennetegnet opplæringen i de klasserommene der elevene hadde god andrespråklig fremgang. Hun beskriver utviklingen av andrespråklige ferdigheter som et komplekst samspill mellom sosiale, språklige og kognitive forhold. Hun understreker betydningen av sammensetningen av klassen og organiseringen. Dette påvirker elevenes muligheter til å lære nye språklige ferdigheter, samt å kunne delta i en meningsfull kommunikasjon. Wong Fillmore peker imidlertid på at det er forskjeller mellom elevene når det gjelder hva som er den beste språklæringssituasjonen. Dette på grunn av ulike egenskaper ved hver enkelt elev (ibid.)

Som beskrevet i kapittel 2.3.4 har tospråklige elever med et begrenset ordforråd ved skolestart, en krevende jobb foran seg. Elevene må utvikle både et grunnleggende ordforråd for å kunne føre en dagligdags samtale på andrespråket, samtidig som de må tilegne seg et akademisk ordforråd med tanke på senere leseforståelse. Ulike undersøkelser har vist at ordforrådet, og de grammatikalske ferdighetene, er i sterk utvikling gjennom hele skoleløpet (Wold, 2008). Nagy og Herman (1987) fant i sine undersøkelser en økning av ordforrådet på ca 3000 ord i året blant engelskspråklige elever i 3. til 12.trinn. Med tanke på ordforrådets størrelse og hvor raskt det bør utvikle seg, blir det nærmest umulig for lærere og foreldre å lære elevene alle ordene som trengs. Det er derfor helt nødvendig at mange ord læres insidentelt gjennom sammenhengen de er inkludert i.

Som vist i del 2.3.1 vil lesing være en viktig faktor under utviklingen av ordforrådet. Det er derfor viktig at en allerede tidlig i leseopplæringen fokuserer på tekstens innhold og læring av nye ord, slik at elevene forstår det de leser. Selv om de fleste tekstene i begynneropplæringen inneholder enkle ord, kan ordgjenkjenningssoppgaven være vanskelig for en elev med et lite utviklet ordforråd (Aukrust og Rydland, 2007). Et aktuelt spørsmål i denne sammenhengen er om elevene bør få den første lese- og skriveopplæringen på sitt morsmål. Dette for å ha mulighet for å kunne utvikle sine språklige ferdigheter gjennom lesing.

3.1.4 Leseopplæring med fokus på forståelse

I del 2.1.2 så vi at det er to sterke tradisjoner innenfor utvikling av leseforståelse. På en side har vi ”Whole-language tradisjonen” og på den andre siden ”Phonics tradisjonen”. I leseforskningen blir også et tredje syn beskrevet. Dette synet, som betrakter lesing som en prosess der ulike ferdigheter tilknyttet avkoding og forståelse fungerer i samspill med hverandre, har etter hvert fått størst aksept i forskningen (Frost, 2010). Lesing er en helhetlig prosess, der flere ulike ferdigheter fungerer i samspill med hverandre. Elevene bør derfor ikke trene på ferdigheter isolert fra sammenhengen i teksten, og undervisningen bør styres av et helhetsprinsipp der ulike ferdigheter utvikles samtidig.

Frost (2010) beskriver dette synet som et balansert syn på lesing, der elevens kunnskaper om grafemer, fonemer, morfologi og syntaks utvikles i samspill med språklige meningsdannende prosesser. Elever som etter hvert tilegner seg gode språklige ferdigheter, vil komme over i selvforsterkende utviklingsprosesser der utviklingen går sin gang av seg selv. Elever som derimot har mangelfulle språklige ferdigheter, trenger målrettet trening der det fokuseres både på avkoding og forståelse.

En slik helhetlig tilnærming er spesielt viktig i forhold til tospråklige elever med mangelfulle språklige ferdigheter. Utfordringen er at opplæringen ofte skjer på det språket som elevene mestrer dårligst, nemlig andrespråket. Flere forskere anbefaler at morsmålet benyttes i den første leseopplæringen (Engen og Kulbrandstad, 2005). I følge kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006) skal elevene få leseopplæring fra første klasse. Dette innebærer at flere tospråklige elever får leseopplæring parallelt med grunnleggende norskopplæring. I følge Hauge (2007) vil elevene lære å lese raskere dersom de får leseopplæring på et språk som de behersker muntlig. For tospråklige elever som får leseopplæring på norsk, burde ideelt sett tilegnet seg muntlige ferdigheter i norsk før leseopplæringen starter.

Det er viktig at elevene helt fra starten av får en forståelse for at lesing dreier seg om å finne mening. I veiledning i grunnleggende språkkompetanse i norsk står følgende:

”Det er et viktig prinsipp at lesetreningen bygger på muntlige språkferdigheter, slik at lesing ikke bare blir en mekanisk avkodingsferdighet. Barna bør helt fra de begynner å lese bli vant til å oppfatte lesing som en meningssøkende aktivitet. Dette er selvsagt også viktig for eldre begynderlesere”

(Utdanningsdirektoratet, 2009, s.39)

Som vist i del 2 er det mindre forskjeller når det gjelder leseforståelse mellom ett- og tospråklige elever på de laveste trinnene. Etter hvert som det blir mer fokus på tekstens innhold øker forskjellene. Dette er nok et resultat av at tekstenes innhold etter hvert stiller større krav til elevene ordforråd og grammatikalske ferdigheter. På en annen side kan dette være en indikasjon på at det i starten av leseopplæringen fokuseres for mye på ordavkodningen, og i for liten grad på forståelsen. I mitt virke som spesialpedagog registrerer jeg at ”Phonics -tradisjonen” har et godt fotfeste i begynneropplæringen. Langvarig og ensidig fokus på innlæringen av det alfabetiske system kan bidra til at arbeidet med forståelsen kommer i andre rekke. Dette kan være med på å skape ”mekaniske” lesere som ikke stopper opp når de møter nye ord og ikke forstår sammenhenger i teksten.

En bredt sammensatt amerikansk ekspertkomite, National Research Council, anbefaler at tospråklige elever bør få tilbud om leseopplæring på sitt førstespråk (Aukrust og Rydland, 2007). Mange taler altså for at leseopplæringen bør foregå på det språket som elevene mestrer best. Det er imidlertid delte oppfatninger om når andrespråkslesing skal introduseres, og hvor god ferdighet det kreves i et språk før leseopplæringen trygt kan settes i gang (Aukrust og Rydland, 2007).

Elevenes språklige ferdigheter har altså mye å si når det gjelder å forstå det en leser. Dersom elevene forstår innholdet i teksten, vil de raskere og i større grad komme over i selvforsterkende utviklingsprosesser der utviklingen går av seg selv. For å stimulere til dette, er det viktig at en helt fra starten av fokuserer på lesing som en meningssøkende aktivitet. Tospråklige elever som har en overordnet forståelse av at lesing dreier seg om å finne mening i en tekst, har et stort fortrinn når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter.

3.1.5 Konsekvenser for opplæringen

Forskning viser at et dårlig norskspråklig ordforråd ofte følger elevene oppover i skoleløpet. (Viser til del 2.3.1) Dette vil etter hvert gi store konsekvenser når det gjelder leseforståelsen. Det er derfor avgjørende at en i opplæringen møter elevenes behov tidlig, og tar sikte på å styrke elevens språklige ferdigheter på et tidlig stadium.

For at tospråklige elever skal kunne nærme seg de ettspråklige, er læring av nye ords innhold og form vesentlig. Elevene må lære ord både intensjonalt og insidentelt. De må lære hvordan ord brukes grammatisk riktig, og hvilke meninger de kan formidle i ulike sammenhenger (Wold, 2008). For en elev med manglende norskspråklig kompetanse, vil ordforståelsen i en tidlig fase være svak. Eleven trenger da en særskilt støtte i sin språkutvikling. Slik vil det etter hvert fylles på med detaljer som fører til en mer presis og fyldig forståelse av ordene.

For tospråklige elever vil kunnskap om norske ords innhold og form være en sentral del når det gjelder innholdet i opplæringen, og har mye å si for den faglige forståelsen i samtlige fag. Arbeidet med ordenes innhold og form bør vektlegges i samtlige fag på skolen. I dette arbeidet er det viktig at en er oppmerksom på forhold som elevens morsmål, elevens bakgrunn for opphold i Norge og hvor lenge eleven har bodd i Norge (Wold, 2008).

Det er avgjørende at opplæringen tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger, slik at eleven får det opplæringstilbudet han eller hun har behov for og rett til. For å kunne studere nærmere hva slags opplæring tospråklige elever har rett til, skal jeg nå gjøre rede for lovverk og planer som er retningsgivende for opplæringen.

3.2 Lovverket

3.2.1 Opplæringsloven

All opplæring i norsk skole må være i tråd med opplæringsloven. Opplæringsloven, § 1.3, gir en fremstilling av skolens plikter og elevenes rettigheter. Tilpasset opplæring er en overordnet rettighet og gir alle elevene i skolen rett til en opplæring i tråd med evner og forutsetninger. Elever med et annet morsmål enn norsk, og som ikke har tilstrekkelige norskferdigheter, har i følge opplæringsloven § 2-8 rett til særskilt språkopplæring:

”Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar. Morsmålsopplæringa kan leggjast til annan skole enn den eleven til vanleg går ved. Når morsmålsopplæring og tospråkleg fagopplæring ikkje kan givast av eigna undervisningspersonale, skal kommunen så langt mogleg leggje til rette for anna opplæring tilpassa føresetnadene til elevane”.

(Opplæringsloven, §.2-8)

3.2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet

Opplæringen for alle elever i norsk skole skal følge læreplanverket for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006). I denne planen ligger forpliktende føringer for skolens praksis og elevenes måloppnåelse for hele grunnopplæringen. I LK06 er det stort fokus på tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter. Læreplanen består av en generell del, prinsipper for læring og læreplaner for de enkelte fag. Den generelle delen handler om visjoner for opplæringen, mens læreplanene for fag beskriver kompetansemål for læringen.

Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinnene. Sammen med LK06 kom det to vedlegg, læreplan for norsk som andrespråk og læreplan for morsmål. Disse planene gjaldt frem til skoleåret 2007 / 2008. De ble da erstattet av læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter og læreplan i morsmål.

Skolen skal gi samtlige elever en individuell språklig opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Variasjon i arbeidsmåter, lærestoff, arbeidsoppgaver samt organisering av opplæringa er kjennetegn på tilpasset opplæring. Det er skoleleder og den enkelte lærers ansvar å tilpasse opplæringen i forhold til elevenes alder og utviklingsnivå (Kunnskapsdep.2006-2007). Det er vanskelig å finne generelle oppskrifter på tilpasset opplæring, fordi tilpasset opplæring er situasjonsavhengig og må vurderes ut i fra den enkelte læringssituasjon (Bachmann og Haug, 2006). En sammensatt elevgruppe, med stor variasjon når det gjelder språklige ferdigheter, krever stor grad av tilpasninger i opplæringen (ibid).

Tospråklige elever har rett til særskilt språkopplæring helt til elevenes norskferdigheter er tilstrekkelige til å kunne følge ordinær undervisning. Tospråklige elever har rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler om dette er nødvendig. Denne retten fastsettes av den enkelte skole gjennom enkeltvedtak.

3.2.3 Læreplan i morsmål

Målet med ”Læreplan i morsmål for språklige minoriteter” (Utdanningsdirektoratet, 2007), er å fremme retten til tilpasset opplæring gjennom å gi opplæring i lesing og skriving, ord og begreper på morsmålet. Intensjonen er at dette skal bidra til å øke læreforutsetningene og styrke tilegnelsen av norskspråklige ferdigheter. Dersom eleven gis rett til morsmålsopplæring etter § 2-8, skal ”læreplan i morsmål for språklige minoriteter” følges. Planen skal ses i sammenheng med den øvrige opplæringen, og er en overgangsplan til elevene er i stand til å følge ordinær plan i norsk. Læreplanen i morsmål er nivåbasert, og gjelder for alle tospråklige elever med ulik alder og erfaringsbakgrunn. Planen skal kunne benyttes i hele skoleløpet, og er utformet etter det europeiske rammeverket for språklæring. (Common European Framework of Reference, 2001)

3.2.4 Særskilt norskopplæring

Særskilt norskopplæring er et tilbud definert av opplæringsloven som foregår på norsk. Tanken bak særskilt norskopplæring er at elevene skal lære norsk så fort som mulig slik at de etter hvert kan følge den ordinære planen (LK06).

I stortingsmelding nr. 16 står det følgende:

”Opplæringsloven gir elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk rett til særskilt opplæring i norsk til de har ferdigheter til å følge den ordinære opplæringen. Særskilt norskopplæring skal være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring skal være sekundære hjelpemidler i norskopplæringen. Dette vil først og fremst gjelde nyankomne og andre minoritets elever som har så dårlige norskerdigheter at de ikke kan følge undervisningen gitt på norsk i en overgangsperiode” (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007).

Særskilt norskopplæring skal altså være det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Spørsmålet er om det er dette som skal til for at tospråklige elever skal kunne tilegne seg et tilstrekkelig norskspråklig ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.2.5 Læreplan i grunnleggende norsk

”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter” (Utdanningsdirektoratet, 2007) er utviklet med tanke på tospråklige elevers behov for særskilt norskopplæring. Intensjonen med planen er å ivareta disse elevenes rett til tilpasset undervisning og gi opplæring som utvikler språklig trygghet, selvtillit og norskspråklige ferdigheter. Læreplanen er strukturert i fire hovedområder: Lytte og tale, Lese og skrive, Språklæring samt Språk og kultur. For hvert av disse områdene er det kompetansemål på tre nivåer. Planen skal sikre elevenes behov når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter i samtlige fag. Også dette er en overgangsplan og må ses i sammenheng med læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06). Planen er i likhet med Læreplan i morsmål nivåbasert, og kan benyttes av samtlige tospråklige elever med ulik alder og bakgrunn. Selv om eleven mottar særskilt norskopplæring, er ikke skolen forpliktet til å følge ”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”. Skoleeier og skoleleder kan tilby særskilt norskopplæring enten gjennom å tilpasse ordinær læreplan i norsk (LK06), eller gjennom ”Læreplan i grunnleggende norsk..” (Utdanningsdirektoratet, 2009, Delrapport 1)

Planen ”Grunnleggende norsk for språklige minoriteter” sier ingenting om innholdet i undervisningen. Innholdet må sees i sammenheng med andre planer på det aktuelle årstrinnet. Planen sier også lite om organiseringen. Opplæringen kan legges utenfor klassens norskopplæring, men kan også inkluderes i den øvrige norskopplæringen og dermed foregå inne i klassen.

Utdanningsdirektoratet har i tilknytning til denne planen utarbeidet ”Språkkompetanse i grunnleggende norsk”. Denne inneholder en veileder i språkkompetanse og et kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. Veiledningen kan hjelpe skoleeier med tanke på organiseringen av opplæringen av tospråklige elever. Kartleggingsverktøyet kan være til hjelp for å kunne vurdere måloppnåelse, fastsette elevens språknivå i norsk, som utgangspunkt for den tilpassede opplæringen, eller for avgjørelse om overgang til ordinær plan.

3.2.6 Kartlegging

Viktigheten og krav til kartlegging av de tospråklige elevenes språklige kompetanse blir presisert i opplæringsloven § 2-8:

"Kommunen skal kartlegge hvilke evner elevene har i norsk før det blir gjort vedtak om særskilt språkopplæring. Slik kartlegging skal også utføres underveis i opplæringa for elever som får særskilt språkopplæring etter forutsetningene, som grunnlag for å vurdere om elevene har tilstrekkelig evne i norsk til å følge den vanlige opplæringa i skolen".
(Opplæringsloven § 2-8)

Kartleggingen gir grunnlag for å kunne avgjøre om eleven har tilstrekkelige kunnskaper i norsk for å kunne følge ordinær undervisning. Hvis ikke dette er tilfellet gir den grunnlag for tildeling av opplæringstilbud med presisering av antall timer i særskilt norskopplæring, og eventuelt morsmålsopplæring. Elevens foresatte skal godkjenne tilbudet fra skolen.

Det er lærerne på den enkelte skole som iverksetter og gjennomfører kartleggingen. Kartlegging er med på å danne grunnlag for språkopplæringen ut fra hvor elevene ligger i det aktuelle øyeblikk. Derfor er det viktig at kartlegging også er en kontinuerlig prosess som skjer igjennom hele opplæringsløpet til elevene. Hvilke kartleggingsverktøy som skal brukes når det gjelder kartlegging av de tospråklige elevenes kompetanse blir det ikke presisert i lovverket. Det er opp til hver enkelt kommune og skole å velge hvilket kartleggingsverktøy de ønsker å bruke. Omlag halvparten av grunnskolene benytter kartleggingsverktøyet som er utarbeidet i tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, like mange benytter ikke verktøyet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Som det kommer frem i opplæringsloven § 2-8 er kartleggingens resultater avgjørende når det gjelder vedtak om særskilt språkopplæring for tospråklige elever. Det er derfor av stor betydning at elevenes språklige ferdigheter blir kartlagt så grundig som mulig. En kan stille spørsmål ved om det er heldig at hver enkelt kommune og skole skal kunne velge kartleggingens innhold og omfang. Praktisering av ulike kartleggingsverktøy kan i praksis

bety at tospråklige elevene med tilsvarende språklige ferdigheter får svært ulike opplæringstilbud basert på hvilket kartleggingsverktøy som har blitt benyttet.

Kartlegging av tospråklige elever er viktig også av andre grunner enn at den skal kunne dokumentere behovet for særskilt språkopplæring. Jeg opplever kartlegging som svært vesentlig med tanke på å kunne gi god og riktig språklig opplæring slik at elevene utvikler ordforråd og grammatikalske ferdigheter. I denne sammenhengen er det avgjørende med gode kartleggingsverktøy i forhold til både første- og andrespråk. Det er viktig at en tilrettelegger opplæringen etter hva en vet om eleven, og ikke hva en tror. Ved å ha kjennskap til og kunnskap om elevens språklige nivå, kan læreren bygge videre på det eleven kan fra før, og legge til rette for videre språklig utvikling.

3.2.7 Tospråklig fagopplæring

Tospråklig fagopplæring innebærer at elevene lærer seg det faglige innholdet i undervisningen ved å benytte seg av morsmålet sitt. Tanken bak dette er at elever tilegner seg kunnskap mest effektivt når de får opplæring på det språket de behersker best. Gjennom å få benyttet seg av bredden i sine språklige erfaringer, vil eleven ha et større språklig utgangspunkt å bygge videre på i forhold til å tilegne seg nye akademiske begreper.

En slik opplæring forutsetter bruk av en lærer som mestrer både elevens morsmål og andrespråket. Ved å benytte både morsmål og andrespråk kan nye faglige ord og sammenhenger forklares slik at eleven oppnår bedre forståelse. Intensjonen er at en slik form for opplæring bidrar til at tospråklige elever kan følge samme faglige løp som de ettspråklige, og dermed unngå kunnskapshull (Hauge, 2007).

3.3 Opplæringen av tospråklige elever

3.3.1 sammenhengen mellom morsmål og norskspråklige ferdigheter

Som det kommer frem i lovverket, er intensjonen bak morsmålsopplæringen at den skal bidra til å øke læreforutsetningene og styrke tilegnelsen av norskspråklige ferdigheter. Lovverket ser altså på morsmålsopplæringen som et redskap for å lære norsk. Spørsmålet er om dette er tilfelle, og om morsmålsopplæring kan bidra til å styrke norskspråklige ferdigheter, som ordforråd og grammatikalske ferdigheter?

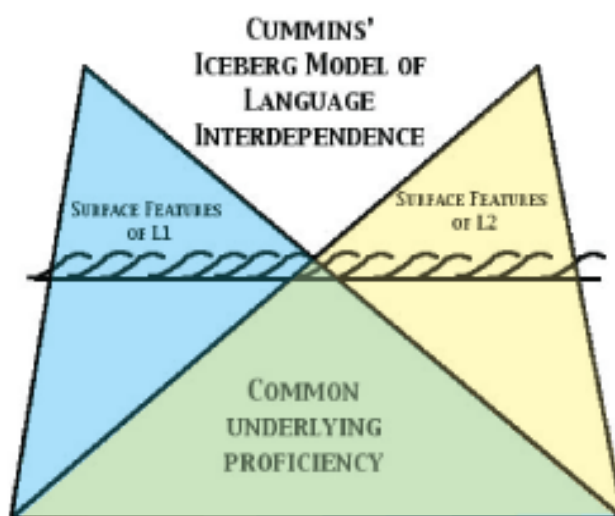
Noen forskere hevder at elever vil lære norske ord og grammatikk lettere dersom en har et godt utviklet morsmål. På denne måten kan ny læring forstås ut fra det kjente, og eleven har forutsetning for å sette nye ord på allerede innlærte ord (Engen og Kulbrandstad, 2005). Det vil være lettere å lære nye ord, ordbøyning og setningsbygning på norsk dersom en har kunnskaper om dette på morsmål. Dette med utgangspunkt i at elevens førstespråklige og andrespråklige utvikling påvirker hverandre (ibid). I følge Engen og Kulbrandstad (2005) kan en mangelfull utvikling av morsmålet gi konsekvenser for utviklingen av norskspråklige ferdigheter. Dette er fordi utviklingen av norskspråklige ferdigheter støttes av morsmålet, og det tar lang tid før et nytt språk kan overta morsmålets rolle.

3.3.2 Kontrastiv analyse

I kontrastiv analyse ser en på strukturelle likheter og forskjeller mellom ulike språk basert på språkernes fonologi, morfologi og syntaks (Øzerk, 1992). Beslektede språk som for eksempel engelsk, tysk og norsk deler flere strukturelle likheter enn språk som ikke er beslektet. (Som for eksempel norsk og somalisk) I følge teorien om kontrastiv analyse (Connor, 1996), er det en stor fordel dersom språkene er like og deler strukturelle trekk. Da har morsmålsferdighetene svært positiv innvirkning på andrespråksferdighetene. Er språkene derimot ulike, kan morsmålsferdighetene virke negativt inn på læringen av andrespråket (Øzerk, 1992).

3.3.3 Cummins teorier om opplæringen av tospråklige elever

Som nevnt før i oppgaven (Del 2.3.4) er det først og fremst det akademiske ordforrådet som kreves på skolen, og som har størst sammenheng med leseforståelse. (Cummins, 2000). Cummins argumenterer i sine undersøkelser for at de tospråklige elevenes akademiske ordforråd i begge språk er avhengig av hverandre. Dette forklares gjennom en teoretisk modell som han har kalt dual-isfjell-modellen.



(Cummins "Dual-isfjell-modell")

Modellen illustrerer førstespråk (morsmål) og andrespråk som topper av et isfjell som stikker opp av vannoverflaten. Vi oppfatter språkene som separate, men under overflaten ligger et kognitivt og språklig fundament som går dypere enn grammatikk og ordforråd. Over vannoverflaten finner vi de synlige språklige ferdighetene som uttalelse, ordforråd og grammatisk beherskelse. Under vannoverflaten ligger de dypere liggende begrepsstrukturene, forståelse av mening og analytiske evner. Uansett hvilket språk eleven bruker, er det basert på tenkning og resonnering som kan knyttes til den samme underliggende kilden. Blant tospråklige elever er dette fundamentet felles for begge språkene. Språkene fungerer dermed som en støtte for hverandre og ikke som en hindring. (Cummins, 2000). Dette fundamentet kommer til syne under lesing av tekster som inneholder akademiske ord. Forståelsen av hva ordet "solnedgang" innebærer trenger ikke å læres på nytt når en lærer

ordet på et nytt språk. En trenger kun å lære akademiske ord overflattisk når en tidligere har tilegnet seg en dybdeforståelse av de samme ordene. Overføring av akademiske ord vil med andre ord skje ved at eleven lærer seg nye merkelapper (ord) på begreper som eleven i utgangspunktet har en dypere forståelse av.

Cummins (2000) hevder at jo bedre morsmålet er ved innlæring av et andrespråk, dess bedre vil andrespråket bli. Språkopplæring som fører til bedre ferdigheter i ett av språkene vil overføres til det andre språket. Dette forutsetter imidlertid at miljøet også stimulerer dette språket. Dersom morsmålsferdighetene er underutviklet på visse områder, vil en intens læring av andrespråket hindre den videre utviklingen av morsmålet. Dette vil igjen hindre utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket. Det er derfor i følge Cummins av stor betydning at elevene får morsmålsopplæring i skolen (ibid).

3.3.4 "Time on Task" hypotesen

Motsatt av synet til Cummins finnes "Time on Task"-hypotesen (Porter, 1990) I følge denne hypotesen vil det å fokusere på ferdigheter i morsmålet ha negativ innvirkning på ferdighetene i andrespråket. Tilhengerne av dette synet argumenterer ut fra en hypotese om at andrespråklige ferdigheter langt på vei kan predikeres ut fra hvor mye tid den enkelte har brukt på å lære seg språket. Da det å lære seg et nytt språk i stor grad er betinget av hvor mye tid en blir eksponert for språket, vil et fokus på morsmålet gå på bekostning av andrespråkslæringen. Ut i fra dette synet trenger altså ikke tospråklige elever morsmåloplæring. Elevene bør bruke all tid på å lære norsk, da det å øve jevnt og trutt er det eneste som hjelper. Tankegangen er altså at morsmålsundervisningen tar tid, krefter og ressurser som heller burde vært brukt til norskopplæringen.

3.4 Studier som har undersøkt sammenhengen mellom morsmål og språklige ferdigheter på andrespråket

I følge Melby-Lervåg og Lervåg (2011) er det flere studier som har undersøkt sammenhengen mellom morsmål og andrespråklige ferdigheter ved å måle disse to variablene på et tidspunkt og beregne en korrelasjonskoeffisient mellom dem. I denne sammenhengen anvendes Pearsons produkt- moment koeffisient, r , for å vise om det er en samvariasjon mellom to variabler.

Når man studerer resultatene fra ulike studier som har undersøkt sammenhengen mellom morsmål og ferdigheter på andrespråket, ser man store variasjoner med hensyn til resultatene. Noen studier finner sterke sammenhenger, mens andre studier finner svake sammenhenger (Melby- Lervåg og Lervåg, 2011). I tilfeller der det er stor variasjon mellom studienes resultater, er metaanalyse et nyttig verktøy. Analysen kan gi informasjon om hva som er hovedtendensen i studiene.

Melby- Lervåg og Lervåg (2011) har foretatt en metaanalyse som tar for seg krysslingsvistisk overføring av avkoding, språkforståelse og leseforståelse mellom morsmål og andrespråket. I del 2 av oppgaven ble det gjort rede for at ordforråd og grammatikalske ferdigheter er viktige faktorer når det gjelder språkforståelse. Denne analysen kan derfor bidra til å belyse om det skjer en overføring av ferdigheter fra første – til andrespråket når det gjelder ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Undersøkelsene som ble tatt med i metaanalysen omhandler barn og unge som bruker to språk som de regelmessig blir eksponert for hjemme og på skolen. 36 studier med til sammen 2755 barn i alderen 5 til 18 år ble tatt med i analysen av sammenhengen mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket. Informasjon fra de ulike studiene dannet grunnlag for beregning av gjennomsnittlig korrelasjon.

Analysen av språkforståelsen viste at den gjennomsnittlige korrelasjonen var liten ($r = 0,16$). Dette gir en indikasjon på at det er liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmålet og språkforståelse på andrespråket. Det ble også undersøkt om det var sammenheng mellom størrelsen på korrelasjonen mellom morsmål og andrespråket, og hvordan de ulike studiene varierte med hensyn til sosioøkonomisk status, undervisningsspråk, alder på de som ble undersøkt og språktype for morsmål og andrespråk. Resultatene viste ingen signifikant

sammenheng mellom utfallet fra studiene og disse faktorene. (Melby- Lervåg og Lervåg, 2011). Som en konsekvens av dette er det en tilsvarende liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmålet og leseforståelse på andrespråket.

Som beskrevet i del 2 (2.3.3) er det ingen signifikante forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder avkodingsferdigheter. Ordavkodingen er derfor ikke av interesse i denne delen av oppgaven. Det bør likevel nevnes at resultatene fra metaanalysen viste en gjennomsnittlig høy sammenheng mellom avkodingsferdigheter på morsmål og avkodingsferdigheter på andrespråket ($r = 0,54$) (ibid.) Avkodingsferdighetene på morsmålet vil indirekte påvirke leseforståelsen på grunn av sammenhengen med avkodingsferdigheter på andrespråket, ettersom leseforståelsen er produktet av avkodingen og språkforståelse.

Resultatene fra metaanalysen samsvarer til en viss grad med teoriene til Cummins (2000) og kontrastanalysen (Connor, 1996). Det er fordi det kan skje en overføring av ferdigheter fra morsmål til andrespråk når det gjelder avkodingsferdigheter. Dette skjer imidlertid i liten grad når det gjelder språkforståelse. Det ble ikke funnet sammenhenger som viser at utvikling av gode morsmålsferdigheter bidrar til dårligere andrespråksferdigheter. Analysen støtter derfor ikke ”Time on Task”-hypotesen (Porter, 1990).

En begrensning ved metaanalyser er at de originale studiene som ligger til grunn kan være av svært varierende kvalitet. En metaanalyse er derfor ikke bedre enn den svakeste studien som er tatt med i sammenfatningen (Christophersen, 2002). En fordel med analysen til Melby- Lervåg og Lervåg (2011) er at den omfatter forholdsvis mange studier. Jo flere studier og høyere antall barn, dess større sannsynlighet er det at resultatene er pålitelige.

3.4.1 Bidrar opplæring i morsmål til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?

Når det gjelder opplæringen av tospråklige elever viser analysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmål og språkforståelse på andrespråket. Analysen gir derfor liten støtte til morsmålsopplæring som et redskap for å fremme norskspråklig forståelse. Funnene i metaanalysen avdekket imidlertid signifikante sammenhenger mellom avkodingsferdigheter på første og andrespråket.

Elever som gis rett til morsmålsopplæring etter § 2-8, skal følge ”Læreplan i morsmål for språklige minoriteter”. Intensjonen med morsmålsopplæringen er at den skal bidra til å øke læreforutsetningene og styrke tilegnelsen av norskspråklige ferdigheter. Det er imidlertid delte meninger om morsmålsopplæring bidrar til dette.

I følge Bakken (2003) er det ingen forskning som anser morsmålsopplæring som en trussel mot læring av norskspråklige ferdigheter. Nasjonal og internasjonal forskning konkluderer entydig med at morsmålsopplæring ikke har noen negativ effekt på utviklingen av ordforråd og grammatikalske andrespråklige ferdigheter (ibid.).

Bakken (2007) kan vise til forskning som poengterer at morsmålsopplæring som har pågått over tid bidrar til å styrke det norskspråklige ordforrådet. Bakken forklarer dette med at elevene får mulighet til å lære norsk uten at morsmålet blir tilsidesatt. På denne måten utvikles ordforrådet og grammatikalske ferdigheter i begge språk, og begge språkene når et høyere språklig nivå (Bakken 2007).

3.4.2 Sammenhengen mellom særskilt norskopplæring og utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket

Som det kommer frem av lovverket er intensjonen med særskilt norskopplæring at elevene så fort som mulig skal tilegne seg norsk slik at de etter hvert kan følge den ordinære opplæringen. En kan tolke lovverket som at særskilt norskopplæring er den opplæringen som primært anbefales for tospråklige elever med mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Denne tenkningen kan minne om "Time on Task"-hypotese om at andrespråklige ferdigheter langt på vei kan predikeres ut fra hvor mye tid den enkelte har brukt på å lære seg språket. Elevene oppfordres til å bruke all tid i opplæringen på å lære norsk, da det å øve jevnt og trutt er det som hjelper.

Det har ikke vært mulig å finne norske studier som har vurdert læringseffekten av særskilt norskopplæring. At det er mangel på kunnskap om tospråklige elevers utbytte av særskilt norskopplæring kommer frem i "Evaluering og implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk" (utdanningsdirektoratet, 2009). I rapporten hevdes det at kommunene som har ansvaret for opplæringen i svært liten grad måler resultatene av opplæringen.

Når det gjelder særskilt norskopplæring, er det opp til den enkelte skole hvordan de vil organisere opplæringen. I følge evalueringen (Utdanningsdirektoratet, 2009) inngår ofte særskilt norsk i den ordinære norskopplæringen med ekstra lærerstøtte. På skoler med et visst antall minoritetsspråklige er det vanlig at det blir organisert egne grupper. En slik organisering kan ha en segregerende funksjon dersom tospråklige elever med svake norskspråklige ferdigheter blir samlet i egne grupper. Det er viktig for elever med svake norskspråklige ferdigheter å ha gode språklige forbilder blant sine medelever. Som nevnt tidligere læres ord først og fremst i sosiale relasjoner, gjennom samhandling med andre (Øzerk, 2003). Vygotsky (I Bråten, 2002) mener at elever i samarbeid med mer kompetente elever kan prestere mer enn de kan selvstendig. Vygotsky kaller dette for den nærmeste utviklingssonen. Teorien består av to perspektiver: Elevens aktuelle utviklingsnivå som et resultat av de kognitive prosesser som har funnet sted hos eleven, samt barnets potensielle utviklingsnivå som kan oppnås gjennom opplæring og samhandling med andre (ibid.). I rapporten "Evaluering og implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk" (Utdanningsdirektoratet, 2009) pekes det også på at de færreste som underviser i

særskilt norsk har spesiell kompetanse i dette. Dette, sammen med manglende systemer som måler resultater av opplæringen, fører trolig til at mange tospråklige elever forblir i særskilt norskgrupper lengre tid enn strengt tatt nødvendig (ibid.).

På en annen side kan det være en stor fordel å organisere elevene i en gruppe der elevene har relativt like språklige behov. Dette med tanke på å kunne tilpasse opplæringen optimalt. For tospråklige elever med mangelfullt ordforråd og grammatikalske ferdigheter, er det avgjørende at læreren tilpasser seg elevenes nivå, kunnskaper og ferdigheter. Det er også som nevnt i oppgavens del 3.15, viktig at kommunikasjonen har støtte i konteksten (Wold, 2008). Min erfaring er at en slik tilpasning er lettere å gjennomføre i timer med særskilt norsk enn i timer der tospråklige elever deltar i full klasse. I klassesituasjoner blir ofte kommunikasjonen tilpasset klassens nivå, og det kan være vanskelig å gi tilpasninger på individnivå.

Det kan derfor tenkes at særskilt norskopplæring bidrar positivt til at tospråklige elever utvikler sine andrespråklige ferdigheter, fordi det er lettere å tilpasse undervisningen ut fra elevenes behov og forutsetninger. Spørsmålet er imidlertid om dette er tilstrekkelig. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

3.5 Ulike opplæringsmodeller

Organiseringen av opplæringen er av stor betydning (Wong Fillmore, 1994, I Wold, 2008). Videre i oppgaven skal jeg se på hvordan ulike opplæringsmodeller kan bidra til at tospråklige elever utvikler språklige ferdigheter på andrespråket. I denne sammenhengen ser jeg nærmere på hvilken betydning opplæringspråket har for utviklingen av andrespråklige ferdigheter.

3.5.1 Internasjonale opplæringsmodeller for tospråklige elever

Baker (2006) skiller mellom tre hovedtyper av opplæringsmodeller for tospråklige elever som har manglende andrespråklige ferdigheter. Dette er enspråklige former for opplæring, svake former for tospråklig opplæring og sterke former for tospråklig opplæring med mål om flerspråklighet.

De enspråklige og svake formene for tospråklig undervisning har ingen målsetting om at elevene skal utvikle ferdigheter i begge språk. Morsmålet er av liten interesse for skolen, og undervisningen legger vekt på å lære andrespråket så fort som mulig. En fare som kan oppstå er at de tospråklige elevene ”språkdrukner” (Øzerk, 2006). Språkdrukning kan skje når tospråklige elever får mangelfull tilpasning og må følge den samme opplæringen som resten av klassen. I en undervisningssituasjon der eleven blir ”bombardert” av ukjente ord og kompliserte setninger på andrespråket, er det vanskelig å holde seg ”flytende”, og eleven kan i mange tilfeller ”drukne”. En annen form for ”språkdrukning” er når tospråklige elever blir tatt ut noen timer for å få enda mer opplæring i andrespråket av en lærer som kun snakker andrespråket. Bakken (2007) kaller denne formen for andrespråksmodellen.

De svake formene for tospråklig opplæring bruker morsmålsopplæring og / eller tospråklig fagopplæring frem til eleven mestrer andrespråket tilstrekkelig til å kunne følge ordinær undervisning. De sterke formene for tospråklig opplæring har som mål at elevene skal bli funksjonelt tospråklige. Blant de sterke formene finner vi det som Øzerk (2006) kaller for ”språkbad”. ”Språkbad” innebærer opplæring i og på morsmålet, og det er en aksept av elevenes morsmål i samfunnet. Det finnes flere typer av ”språkbad”, basert på hvor tidlig

opplæringen starter og hvor stor del av opplæringen som skjer på andrespråket. En opplæring der det gis opplæring i og på samisk for norsktalende barn, kan for eksempel betegnes som språkbad (Øzerk, 2006).

En annen sterk form for tospråklig opplæring er språkbevaringsmodellen (Øzerk, 2006). Denne modellen har som mål å videreutvikle morsmålet samtidig som man lærer majoritetsspråket. De tospråklige elevene velger selv om de vil bli undervist gjennom morsmålet. I starten blir hovedvekten av undervisningen gjennomført på morsmålet, og andrespråket er et eget fagområde. Etter hvert brukes også andrespråket i undervisningen en del av tiden, selv om det er vanlig at en også supplerer med morsmålet (ibid)

3.5.2 Hvordan bidrar opplæringens språk og modell til at tospråklige elever utvikler språklige ferdigheter på andrespråket?

Forskning har vist at de formene for opplæring som gir svakest resultater når det gjelder utvikling av andrespråklige ferdigheter, er de svake modellene som ikke benytter noen form for tospråklig opplæring (Baker, 2006).

Thomas og Collier (2002) gjorde en omfattende studie der over 200000 elever med over 80 ulike morsmål deltok. Studien fulgte åtte ulike undervisningsprogram, der både svake og sterke tospråklige opplæringsformer var representert.

Forskerne fant ut at elevene brukte 4 – 7 år på å utvikle akademiske språkferdigheter dersom de fikk tospråklig opplæring. Dette tok imidlertid 5 - 7 år dersom elevene hadde gått på skole i hjemlandet først og fikk all opplæring på andrespråket. Det tok 7 – 10 år å utvikle akademiske språkferdigheter dersom elevene kun fikk opplæring på andrespråket fra 1.trinn. Noen elever oppnådde aldri tilfredsstillende ferdigheter på morsmålet dersom de ikke fikk støtte på morsmålet av sine foreldre hjemme under opplæringen. (Thomas og Collier, 2002).

I studien foretok Thomas og Collier (2002) en sammenligning av de ulike opplæringsmodellene. Funnene viste at modellen der elevene fulgte den ordinære opplæringen, og fikk ekstra opplæring i andrespråket på andrespråket, gav de beste

andrespråklige resultatene i første og andre trinn. Men etter hvert som elevene ble eldre bremses den andrespråklige utviklingen opp. Etter 11 år kom denne modellen klart dårligst ut av samtlige opplæringsmodeller. Den modellen som kom best ut var tospråklig opplæring der målet var at elevene skulle bli funksjonelt tospråklige (ibid).

Thomas og Collier (2002) mener at enspråklige opplæringsmodeller ikke holder mål når det gjelder å utvikle akademiske språkferdigheter på andrespråket. Dette gjelder også opplæring som tilbyr tospråklig undervisning i en overgangsperiode på ett til tre år. Studien til Thomas og Collier (2002) viser at det kreves minimum fire år med tospråklig opplæring for å oppnå tilstrekkelig andrespråklige ferdigheter. Dette for å kunne forstå fagtekster samt ha utbytte av undervisningen som blir gitt på andrespråket.

Baker (2006) mener at studien til Thomas og Collier har noen svakheter. Det finnes liten informasjon om hvilke kriterier som lå til grunn for suksess, og det er liten informasjon om elevene som var med i studien. Studien er likevel interessant og gir en indikasjon om at en har dårligst sjans for å utvikle gode andrespråklige ferdigheter når opplæringen kun skjer på andrespråket.

Setter man studien i relasjon til norske forhold kan vi se noen likheter. Mange tospråklige elever klarer seg rimelig bra de første årene på skolen. Problemene knyttet til leseforståelse, samt å følge med i undervisningen, kommer oftest på mellomtrinnet (Engen og Kulbrandstad, 2005).

3.5.3 Oppsummering – Betydningen av opplæringsmodell

Forskningen til Thomas og Collier (2002) gir altså en klar indikasjon om at antall år med opplæring i og på morsmålet er en viktig faktor når det gjelder å utvikle gode språklige ferdigheter på andrespråket. Forskerne fant ut at elevene brukte 4 – 7 år på å utvikle akademiske språklige ferdigheter på andrespråket dersom de fikk sterke former for tospråklig opplæring over flere år. Dette bidro til at elevene i gjennomsnitt fikk bedre resultater i samtlige fag enn sammenlignbare elever som undervises på bare ett språk.

Samtidig understreker Thomas og Collier (2002) at gode tospråklige programmer må være av høy kvalitet, og strekke seg over fem til seks år før gapet mellom ett- og tospråklige elever er lukket. Da er det imidlertid mulig å lukke det for godt (ibid.).

De sterke former for opplæring bidrar altså best til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket, og kan være en viktig faktor for å minske skillet mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder leseforståelse.

3.6 Opplærings situasjonen for tospråklige elever i Norge

Sett ut fra lovverket fremheves særskilt norskopplæring som det fremste virkemidlet for elever som ikke kan følge undervisning gitt på norsk. Elever som ikke får morsmålsopplæring eller tospråklig fagopplæring får altså en enspråklig form for opplæring.

Tospråklige elever som mottar noen ekstra timer med morsmålsopplæring og, eller tospråklig fagopplæring, får derimot en opplæring som kan betegnes som en svak form for tospråklig opplæring. I opplæringen av norske tospråklige elever er morsmålet av liten betydning, og det fokuseres i stor grad på å lære norsk så fort som mulig.

Særskilt norskopplæring ligner med andre ord på det som Bakken (2007) kaller for andrespråksmodellen, der all undervisning foregår på andrespråket. Som nevnt tidligere i del 3.5.1, kan denne formen lett føre til at elevene ”språkdrukner”. På en annen side er det den enkelte elevs opplevelse av opplæringen som gjør en modell til språkdrukningsmodell. Har eleven mangelfulle norskspråklige ferdigheter og ikke forstår hva som foregår i undervisningen, er det snakk om språkdrukningsmodell. Klarer en imidlertid å tilpasse undervisningen og undervisningsspråket til den enkelte elev språklige ferdigheter, skjer det derimot ingen språkdrukning. Dette forutsetter en tilrettelagt opplæring, der mulighetene innenfor dagens lovverk og planer utnyttes.

Når det gjelder bruk av de nye læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter, viser undersøkelser at rundt halvparten av skolelederne har manglende oversikt over hvor mange tospråklige elever som bruker disse (Utdanningsdirektoratet, 2009) Dette gir et negativt bilde av implementeringen av planene i skolen. Dette kan også tolkes som at skolelederne tar lite stilling til dette, og at det er mye opp til den enkelte lærer å avgjøre om en vil følge de nye læreplanene i opplæringen av tospråklige elever. Dette kan være et tegn på at mulighetene som ligger innenfor de nye læreplanene ikke blir benyttet i tilstrekkelig grad.

3.6.1 Stadig flere elever i Norge får særskilt norskopplæring

Det er en tendens i Norge til at grunnskoleelever som mottar morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring går ned, mens stadig flere får særskilt norskopplæring. Endelige tall fra statistisk sentralbyrå pr.1.oktober 2011 viser at 43991 elever får tilrettelagt opplæring med særskilt norskopplæring (SSB, 2011c). Dette utgjør 7,2 % av samtlige elever i grunnskolen. Dette er en økning på 0,1 % bare siden forrige skoleår. Når det gjelder elever som får morsmålsopplæring og /eller tospråklig opplæring har det vært en nedgang på 0,2 % siden forrige skoleår.

Utviklingen går med andre ord mot at flere tospråklige elever får særskilt norskopplæring, mens færre elever får tilbud om morsmål og tospråklig opplæring.

3.6.2 Opplæringssituasjonen for tospråklige elever i Norge sett i forhold til teori og forskning

Som nevnt tidligere har det ikke vært mulig å finne norske studier som har vurdert læringseffekten av særskilt norskopplæring. Det er imidlertid interessant å vurdere opplæringssituasjonen for tospråklige elever i Norge opp mot tidligere beskrevet teori og forskning.

Studien til Thomas og Colliers (2002) viste at elever som hadde fått opplæring der en kun anvendte andrespråket i undervisningen, oppnådde de svakeste resultatene med hensyn til andrespråklige ferdigheter etter 11 år. Andre opplæringsmodeller, der en i tillegg anvendte morsmålet i undervisningen, oppnådde bedre resultater. Forskerne mener at det kan ta mellom 7 – 10 år å oppnå tilfredsstillende andrespråklige ferdigheter dersom elevene bare får opplæring på andrespråket. Thomas og Collier (2002) konkluderer med at enspråklige opplæringsmodeller ikke holder mål når det gjelder å utvikle avanserte språklige ferdigheter på andrespråket.

Sett ut fra et teoretisk utgangspunkt er det forbundet flere problemer med at all opplæring foregår på andrespråket. Som vist i oppgavens del 4.4, har ”Time on Task” hypotesen vanligvis slått feil. Forskningen viser at morsmålsundervisningen ikke svekker utviklingen av

språklige ferdigheter på andrespråket. Det er også lite som tyder på at jo mer undervisning tospråklige elever får på norsk, dess bedre blir de i norsk (Bakken, 2003). Cummins teori om gjensidighetshypotesen understreker betydningen av morsmålet, og viktigheten av å utvikle både første- og andrespråket i opplæringen.

Det finnes ingen norske studier som har undersøkt hvordan særskilt norskopplæring har påvirket elevenes språklige utvikling. Som vist tidligere er det derimot flere studier som har undersøkt betydningen av morsmålsopplæring. Det er mye som tyder på at sterke former for tospråklig opplæring gir de beste resultatene med tanke på andrespråklige ferdigheter på lengre sikt (Thomas og Collier, 2002).

I følge Bakken (2007) er det metodiske problemer knyttet til å evaluere effekter av ulike opplæringsmodeller, et gjennomgående tema. Problemet ligger i å isolere betydningen av å ha deltatt i ett bestemt opplegg fra andre forhold som kan tenkes å påvirke elevenes utbytte av opplæringen. Det kan tenkes at kvaliteten på opplæringen, samt at opplæringen drives av dyktige og kvalifiserte lærere, er vel så avgjørende som språket undervisningen gis på. Et annet problem er at mye av forskningen på feltet konkluderer ut fra et altfor tynt empirisk grunnlag. I tillegg bærer feltet preg av ideologiske posisjoner og interessekonflikter (Bakken, 2007).

Et tredje problem er at opplæringsmodellene som kommer best ut resultatmessig er basert på opplæring i mer språkhomogene grupper, der elevene har et høyt timetall på morsmål hver uke. I Norge er det et stort mangfold av morsmål. I 2011 ble det registrert over 300 morsmål utenom norsk i grunnskolen (SSB, 2011a). I lys av resultatene som det blir referert til ovenfor, krever morsmålsopplæring mye tid og ressurser. En kan derfor stille spørsmål om det er politisk vilje til å satse på et større omfang av tospråklig opplæring i Norge. Dette sett ut fra de økonomiske konsekvensene en utvidet bruk av tospråklig opplæring vil gi.

3.6.3 Oppsummering – opplæringen for norske tospråklige elever

Vi ser en tendens til at stadig flere elever får særskilt norskopplæring, samtidig som færre elever får morsmålsopplæring og tospråklig opplæring. Dette til tross for at det ikke er mulig å finne forskning som kan dokumentere at særskilt norskopplæring, der all undervisning foregår på andrespråket, er det som best bidrar til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

Det finnes imidlertid mye teori og forskning når det gjelder sammenhengen mellom utvikling av språklige ferdigheter på første og andrespråket. Flere forskere argumenterer for at morsmålet bør ha en sentral plass i opplæringen for å kunne bidra til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket. (Cummins, 2000, Øzerk, 2006, Engen og Kulbrandstad, 2005). Forskning viser at det er dårligst sjanse for å utvikle gode andrespråklige ferdigheter når opplæringen kun skjer på andrespråket (Thomas og Collier, 2002).

De opplæringsformene som kommer best ut resultatmessig er ofte basert på opplæring i mer språkhomogene grupper der elevene har et høyt timetall på morsmål hver uke. I Norge er det et stort mangfold av morsmål. I 2011 ble det registrert over 300 morsmål utenom norsk i grunnskolen (SSB, 2011a). Det spørres derfor om resultatene kan generaliseres til norske forhold.

Metaanalysen til Melby-Lervåg og Lervåg (2011) viser liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmål og på andrespråket. Analysen gir derfor liten støtte til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring som et redskap for å fremme språklige ferdigheter på andrespråket.

Forskningen er imidlertid enig om at bruk av morsmålet i opplæringen har ingen skadelidende effekt (Bakken, 2003). Forskere hevder også at en tospråklig opplæring må foregå over tid (minst 4 – 7 år) for å oppnå gode språklige ferdigheter på andrespråket (Thomas og Collier, 2002, Bakken, 2003).

3.7 Østbergutvalget

1. juni 2010 leverte Østbergutvalget NOU 2010: 7, ”Mangfold og mestring - Flerspråklige barn” (Kunnskapsdepartementet, 2010). Elever som mestrer flere språk blir i utredningen sett på som en ressurs som det norske samfunnet kan dra nytte av. Utredningen gir også på mange måter et positivt syn på tospråklige elevers engasjement og muligheter i opplæringen. Utfordringene knyttet til denne gruppen blir i stor grad knyttet til det norske opplæringssystemet, og ikke til den enkelte elev med innvandrerbakgrunn.

I utredningen fokuseres det på språkopplæring og tett oppfølging helt fra begynnelsen av barnets opplæringsløp. Utvalget har sett nærmere på hva barnehage, skole, voksenopplæring og høyere utdanning kan gjøre for at tospråklige barn, unge og voksne skal få fullt utbytte av sin opplæring. Utvalget peker på opplæringens målsetting for at barn, unge og voksne lærer seg norsk så godt at det fungerer som et fullverdig opplæringspråk. Videre framhever utvalget en målsetting om flerspråklighet. De som allerede har et annet førstespråk enn norsk, må gis anledning til også å videreutvikle dette språket.

Når det gjelder opplæringen foreslås det at retten til morsmålsundervisning opprettholdes i tråd med dagens lovverk. Utvalget mener imidlertid at det er grunnlag for økt bruk av gjeldende rett til morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Utvalget viser til Cummins (2000), og peker på at det tar 5 til 7 år å lære et andrespråk som kan fungere som et fullverdig opplæringspråk, samt at læring av andrespråk antas lettest når elever får anledning til å utvikle gode språklige ferdigheter på sitt morsmål (Kunnskapsdepartementet, 2010).

I dag er det slik at man mister retten til undervisning i sitt morsmål når man har tilstrekkelig kompetanse i norsk til å følge den vanlige undervisningen. Utvalget foreslår at elever skal fortsatt kunne gis særskilt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring også etter at de er overført til ordinær undervisning. Utvalget mener at en økt grad av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gir et bedre grunnlag for å lære andrespråket. Noe som igjen vil være med på å redusere prestasjonsgapet mellom ett- og tospråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Et mindretall i utvalget vil gjeninnføre retten til morsmålsundervisning. Dette for å synliggjøre hvilken ressurs elever med annet morsmål har med seg inn i samfunnet, og ut i fra at mange forskere slår fast at det er lettere å tilegne seg det norske språket dersom en også

behersker sitt morsmål både skriftlig og muntlig. Mindretallet ønsker også at det utarbeides en ny læreplan i morsmål som et eget fag. (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Regjeringens initiativ til å sette ned et utvalg som har vurdert hele opplæringsløpet for tospråklige elever, viser velvilje og interesse om å finne løsninger på utfordringer, samt å se muligheter som kan bidra til at elevene får et godt læringsutbytte av opplæringen. Gjennom en grundig og bred fremstilling av gjeldende teori og forskning, har utvalget kommet med følgende konklusjoner og konkrete forslag til tiltak når det gjelder særskilt språkopplæring:

Forslag 1: Det eksisterer betydelige muligheter for å øke bruken av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring innenfor de rammene dagens regelverk gir. En mer aktiv bruk av både morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring etterlyses.

Forslag 2: opplæringsloven § 2-8 endres slik at elever som blir overført til ordinær læreplan i norsk fortsatt skal kunne ha rett til særskilt språkopplæring.

Forslag 3: Elever med annet morsmål enn norsk gis anledning til å få morsmålet sitt som fag med mulighet for påbygging gjennom skoleløpet, som alternativ eller tillegg til fremmedspråk.

Forslag 4: Tilbudet om å ta ikke – vestlig språk som fremmedspråk utvides.

Forslag 5: Flerspråklighet må i større grad fremmes som et ideal i opplæringen for å bidra til flerkulturell forståelse og samhandling.

Oppsummert kan vi at regjeringen gjennom å sette ned dette utvalget, viser politisk vilje til å se på nye muligheter som kan bidra til at tospråklige elever får større utbytte av opplæringen. I utredningen uttrykker utvalget et positivt syn på en utvidet rett til tospråklig opplæring. Som tidligere nevnt i del 3.6.1, er det en tendens til at elever som mottar morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring går ned, mens stadig flere får særskilt norskopplæring i grunnskolen. Om utvalgets rapport kan føre til en endring av dette, og til mer politisk velvilje når det gjelder tospråklig opplæring, gjenstår å se.

4. Avslutning

Et generelt trekk fra samtlige PISA-undersøkelser er at tospråklige elever gjennomsnittlig presterer på et nivå under ettspråklige elever. Dette gjelder i særlig grad leseferdighetene. For å kunne motvirke dette kreves det en god og målrettet opplæring. Kunnskap om hvilke ferdigheter som er nødvendige for å kunne lese med forståelse, samt kunnskap om hvordan opplæringen i størst mulig grad kan bidra til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket er viktig i denne sammenhengen.

Problemstillingen i denne oppgaven er: **”Hvilke språklige ferdigheter skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse, og hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad bidrar til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket”.**

Som vist i oppgaven er det mange faktorer som kan virke inn på leseforståelsen. For å begrense oppgavens omfang forklares leseforståelse i lys av ”The Simple View of Reading” som to komponenter: Avkoding og språkforståelse (Gough og Tunmer, 1986). I ”the Simple View” blir ordforrådet sett på som selve basisen for språkforståelsen. Et ord har både en form- og en innholdsside. Avkoding, ordforråd og grammatikalske ferdigheter er med andre ord spesielt viktige språklige ferdigheter med tanke på leseforståelsen.

4.1 Hvilke språklige ferdigheter skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse?

Flere ulike undersøkelser viser at det ikke er klare ordavkodingsforskjeller mellom ett og tospråklige elever. Forskjeller knyttet til avkoding bidrar derfor ikke til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse. Det er derimot signifikante forskjeller mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Dette kan derfor være årsak til skillet mellom gruppene når det gjelder leseforståelse.

Selve avkodingen byr med andre ord ikke på større vanskeligheter for de tospråklige enn for de ettspråklige elevene når det gjelder lesing. Årsak til skillet mellom gruppene er mer knyttet

til forskjeller i ordforråd og grammatikalske ferdigheter. Som en konsekvens av dette vil tospråklige elever ha dårligere muligheter for å kunne forstå tekstens innhold, samt å overvåke egen lesing sett i forhold til de ettspråklige elevene. Det er derfor nødvendig med en opplæring der elevenes ordforråd og grammatikalske ferdigheter på andrespråket blir styrket i størst mulig grad.

4.2 Hva skal til for at opplæringen i størst mulig grad skal bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket?

Det er avgjørende at en i opplæringen møter elevenes behov tidlig, og tar sikte på å styrke elevens språklige ferdigheter på et tidlig stadium. Et bilde av en god ordlæringsituasjon kan knyttes til forhold der eleven er i sentrum, som en aktiv og innflytelsesrik deltaker i samhandling med andre (Wold, 2008). Elevene må lære ord på flere ulike måter slik at de forstår hvordan ord brukes grammatisk riktig, og hvilke meninger de kan formidle i ulike sammenhenger (Wold, 2008). Det er viktig at opplæringen av norske ords innhold og form er en sentral del av innholdet i samtlige fag på skolen.

At det blir jobbet strukturert og grundig med styrking av elevenes ordforråd i opplæringen er ekstra viktig med tanke på de tospråklige elevene. Mens ettspråklige elever gradvis utvikler sitt ordforråd, må tospråklige utvikle både grunnleggende ordforråd for å kunne føre en dagligdags samtale på andrespråket, samtidig som de må tilegne seg et akademisk ordforråd. Det er først og fremst det akademiske ordforrådet som etter hvert kreves på skolen, og som har størst sammenheng med leseforståelse (Cummins, 2000).

Forstår elevene innholdet i tekstene, vil de komme over i selvforsterkende utviklingsprosesser der utviklingen går av seg selv. For å stimulere til dette er det viktig at en helt fra starten av, i tillegg til å lære ordavkoding, fokuserer på lesing som en meningssøkende aktivitet.

Tospråklige elever som har en overordnet forståelse av at lesing dreier seg om å finne mening i en tekst, har et stort fortrinn når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter (Frost, 2010). Det er mye som taler for at den første leseopplæringen bør foregå på det språket som elevene mestrer best (Engen og Kulbrandstad, 2005). For de tospråklige elevene vil dette bety en leseopplæring der en anvender morsmålet.

4.2.1 Hvilken betydning har opplæringens språk for utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket?

Det er svært viktig at tospråklige elever får en opplæring som er tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring er en overordnet rettighet og gir alle elevene i skolen rett til en opplæring i tråd med evner og forutsetninger. Elever med et annet morsmål enn norsk, og som ikke har tilstrekkelige norskerferdigheter, har i følge opplæringsloven § 2-8 rett til særskilt norskopplæring. Om nødvendig har elevene også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Det er delte meninger om hvorvidt en opplæring der en anvender morsmål bidrar til å styrke utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket.

Morsmålets betydning for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

I følge teorien om kontrastiv analyse (Connor, 1996), har morsmålsferdighetene en positiv innvirkning på språkferdighetene på andrespråket. Det er en stor fordel dersom språkene er like og deler strukturelle trekk. Er språkene derimot ulike, kan morsmålsferdighetene virke negativt inn på læringen av andrespråket (Øzerk, 1993)

Cummins (2000) mener at uansett hvilket språk den tospråklige eleven anvender, er det basert på tenkning og resonnering som kan knyttes til den samme underliggende kilden. Utad oppfattes språkene som separate, men under overflaten ligger et kognitivt og språklig fundament som er felles for begge språk. Motsatt av dette synet finnes ”Time on Task”-hypotesen (Porter, 1990) I følge denne hypotesen vil det å fokusere på ferdigheter i morsmålet ha negativ innvirkning på ferdighetene i andrespråket. Tankegangen er at morsmålsundervisningen tar tid, krefter og ressurser som heller bør brukes til norskopplæringen.

Baker (2006) skiller mellom tre hovedtyper av opplæringsmodeller for tospråklige elever som har manglende andrespråklige ferdigheter. De to første typene er enspråklige former for opplæring og svake former for tospråklig opplæring, der morsmålet er av liten interesse for skolen, og undervisningen legger vekt på å lære andrespråket så fort som mulig. Den tredje typen er sterke former for tospråklig opplæring med mål om flerspråklighet. Med tanke på norske forhold får tospråklige elever enspråklige og svake former for opplæring.

Studien til Thomas og Colliers (2002) viser at elever som har fått opplæring der en kun anvender andrespråket i undervisningen oppnår de svakeste resultatene med hensyn til andrespråklige ferdigheter etter 11 år. Sterke opplæringsmodeller bidrar til bedre resultater når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket. Thomas og Collier (2002) konkluderer med at ettspråklige opplæringsmodeller ikke holder mål når det gjelder å utvikle akademiske språklige ferdigheter på andrespråket.

I motsetning til dette viser annen forskning at det er liten sammenheng mellom språkforståelse på morsmål og på andrespråket (Melby-Lervåg og Lervåg, 2011). Både teorier og forskning innenfor feltet er altså uenige når det gjelder morsmålets betydning for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket. Oppsummert kan vi likevel si at forskningen er enig om at bruk av morsmålet i opplæringen har ingen skadelidende effekt for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket (Bakken, 2003). Flere forskere hevder også at en tospråklig opplæring må foregå over tid (minst 4 – 7 år) for å oppnå god effekt i forhold til den språklige utviklingen på andrespråket (Bakken, 2003, Thomas og Collier, 2002, Øzerk, 2003).

Særskilt norskopplæringens betydning for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

En kan tolke lovverket som at særskilt norskopplæring er den opplæringen som primært anbefales for tospråklige elever med mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Denne tenkningen kan minne om ”Time on Task”- hypotesen om at andrespråklige ferdigheter langt på vei kan predikeres ut fra hvor mye tid den enkelte har brukt på å lære seg språket. Elevene oppfordres til å bruke all tid i opplæringen på å lære norsk, da det å øve jevnt og trutt er det som hjelper. Forskning viser imidlertid at ”Time on Task” – hypotesen vanligvis har slått feil. Det er ingenting som tyder på at morsmålsundervisningen svekker utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket. Det er heller ikke slik at jo mer undervisning tospråklige elever får på norsk, dess bedre blir de i norsk (Bakken, 2003).

Det er en tendens til at stadig flere elever får særskilt norskopplæring i grunnskolen, mens antallet elever som mottar morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring går ned (SSB, 2011c). Dette til tross for at det ikke er mulig å finne forskning som kan dokumentere at særskilt norskopplæring, der all undervisning foregår på andrespråket, er det som best bidrar til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

Særskilt norskopplæring ligner på det som Bakken (2007) kaller for andrespråksmodellen. Forskning (Øzerk, 2003) har vist at denne formen for opplæring kan føre til at elevene ”språkdrukner”. På en annen side er det den enkelte elevs opplevelse av opplæringen som gjør en modell til språkdrukningsmodell. Har eleven mangelfulle norskspråklige ferdigheter og ikke forstår hva som foregår i undervisningen, er det snakk om språkdrukningsmodell. Blir undervisningen tilpasset til den enkelte elevs språklige ferdigheter, skjer det derimot ingen språkdrukning.

4.2.2 Planenes betydning for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

Når det gjelder bruk av de nye læreplanene i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter, viser undersøkelser at rundt halvparten av skolelederne har manglende oversikt over hvor mange tospråklige elever som bruker disse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Planene skal sikre elevenes behov når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket i samtlige fag. Med andre ord kan planene fungere som gode hjelpemidler når det gjelder utvikling av ordforråd og grammatikalske ferdigheter på andrespråket.

Selv om eleven mottar særskilt norskopplæring, er ikke skolen forpliktet til å følge ”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”. Resultatet av dette kan være at mulighetene som ligger innenfor læreplanen ikke blir benyttet.

Det er også opp til den enkelte kommune og skole å velge hvilket kartleggingsverktøy de ønsker å bruke. Omlag halvparten av grunnskolene benytter kartleggingsverktøyet som er utarbeidet i tilknytning til læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter, like mange benytter ikke verktøyet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

En kan stille spørsmål ved om det er heldig at hver enkelt kommune og skole skal kunne velge hvilke planer en ønsker å følge, samt kartleggingens innhold og omfang. Praktisering der ulike planer og kartleggingsverktøy benyttes, kan i praksis bety at tospråklige elever får svært ulike opplæringstilbud. Det kan også tenkes at en opplæring der en ikke benytter de muligheter som ligger innenfor planene bidrar i mindre grad til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket.

4.3 Konklusjon

Språklige ferdigheter som skiller ett- og tospråklige elever med tanke på leseforståelse, er ordforråd og grammatikalske ferdigheter. For at opplæringen i størst mulig grad skal bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket, er det avgjørende at ords innhold og form læres i ulike situasjoner og på flere ulike måter, samt at det tas hensyn til den enkelte elevs språklige forutsetninger. Forhold som kan ha betydning i denne sammenhengen er opplæringens språk.

Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010:7) mener at en økt grad av morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring gir et bedre grunnlag for å lære andrespråket, og vil være med på å redusere prestasjonsgapet mellom ett- og tospråklige elever. Teori og forskning innenfor dette feltet viser imidlertid at det er delte oppfatninger om morsmålet bidrar til å styrke utviklingen av språklige ferdigheter på andrespråket. Det er imidlertid enighet om at bruk av morsmålet i opplæringen ikke har skadelidende effekt for utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket (Bakken, 2003). Flere forskere hevder også at en tospråklig opplæring må foregå over tid (minst 4 – 7 år) for å oppnå god effekt i forhold til den språklige utviklingen på andrespråket (Bakken, 2003, Thomas og Collier, 2002, Øzerk, 2003).

En kan tolke lovverket som at særskilt norskopplæring er den opplæringen som primært anbefales for tospråklige elever med mangelfulle norskspråklige ferdigheter. Dette til tross for at det ikke er mulig å finne forskning som kan dokumentere at særskilt norskopplæring er det som bidrar best til utvikling av språklige ferdigheter på andrespråket. Selv om eleven mottar særskilt norskopplæring, er ikke skolen forpliktet til å følge ”Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter”. Resultatet av dette kan være at mulighetene som ligger innenfor læreplanen, ikke blir benyttet.

Som det blir referert til i oppgaven er det ikke mulig å finne forskning som omhandler effekten av særskilt norskopplæring, der all undervisning foregår på andrespråket. Det trengs derfor mer forskning når det gjelder dette.

For å kunne si noe mer spesifikt om hva som skal til for at opplæringen i størst mulig grad skal bidra til at tospråklige elever utvikler gode språklige ferdigheter på andrespråket, hadde det vært interessant og gått nærmere inn på spesifikke metoder. For å kunne vurdere hva slags metoder som effektivt styrker ordforråd og grammatikalske ferdigheter, er det nødvendig med eksperimentell forskning.

Jo mer kunnskap vi har om hva som bidrar til språklig utvikling av andrespråket i opplæringen, dess bedre er vi i stand til å sette inn effektive tiltak som kan minske skillet mellom ett- og tospråklige elever når det gjelder leseforståelse.

Litteraturliste:

- Anglin, J. (1993): Vocabulary development: A morphological analysis. I: *Monographs of the society for research in child development*, 238, vol. 58 (10).
- Aukrust, V. & Rydland, V. (2007). Minoritetsspråklige barn og lesing - hvordan kan barnehagen og skolens begynderundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (red.), *Leseforståelse: lesing i kunnskapssamfunnet - teori og praksis* (s. 128-146). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Aukrust, V. (2007): "Røverkjøp og bra kjøp": om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv." I: *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Ivar Bråten (red.). Oslo: Cappelen Forlag.
- Aukrust, V. G. (2005). *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4th ed.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bakken, A. (2003). *Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner*. Tidsskrift for Ungdomsforskning, 3(1), 3–23.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever. En kunnskapsoversikt. Rapport 10/07*. Oslo: NOVA.
- Bates & Goodman (1997): On the inseparability of grammar and the lexicon: Evidence from acquisition. I: Tomasello og Bates (2001): *Language development. The essential readings*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Beck et al, (1982): *Effects of Long-Term Vocabulary Instruction on Lexical Access and Reading Comprehension*. Journal of Educational Psychology, Vol. 74, No. 4, 606-521
- Biemiller, A. (2003): Vocabulary: Needed if more children are to read well. I: *Reading Psychology*, Vol 24, No 3, 323-335.
- Bishop, D. (1997): *Uncommon understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Hove: Psychology Press.
- Bloom, L. & Lahey, M.(1978): *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons.
- Bråten, I. (2007): "Leseforståelse – komponenter, vansker og tiltak." I Ivar Bråten (red.): *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Bråten, I. (2002): Ulike perspektiver på læring. I Bråten (2002): *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s.11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Carlisle, J. F. (2007): Fostering morphological processing, vocabulary development, and reading comprehension. I: Wagner, R. K., Muse, A. E. & Tannenbaum, K. R. (Red.): *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension*. N.Y.: The Guilford press.
- Catts, H. & Kamhi, A. (2005). *Language and Reading: Convergences and Divergences. Language and reading disabilities*. USA: Pearson Education.

- Chomsky, Noam (1980): *Rules and representation*. Oxford: Basil Blackwell
- Christophersen, K. (2002). Metaanalyse: Syntesedanning av forskningsresultater. I: T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 287 – 321). Oslo: Unipub AS
- Connor, U. (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Droop, M & Verhoeven, L. (2003): ”Language proficiency and reading ability in first- and second language learners”. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), s. 78- 103.
- Engen, T. & Kulbrandstad, L. (2005): *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Frost, J. (2010): *Kvalitet i leseopplæringen. Erfaringer med oppstart av språk- og leseveiledning*. Oslo: Cappelen.
- Frost, J. (2010). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Oslo: Cappelen Forlag
- Golden, A. & Hvenekilde, A (1983): *Rapport fra prosjektet Lærebokspråk*. Oslo: Sentret for språkpedagogikk, UIO.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Hagtvet, B. (2002). Listening comprehension and reading comprehension in poor decoders: Evidence for the importance of syntactic and semantic skills as well as phonological skills. I: *Reading and writing*, s 505- 539.
- Hagtvet, B. E. (2005): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hauge, A. (2007): *Den flerkulturelle skolen*. Oslo: universitetsforlaget
- Hjardemaal, F. (2002): Vitenskapsteori. I Kleven, T.A (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s.29 – 60). Oslo: Unibub forlag
- Hoover, W., & Gough, P. (1990): The Simple View of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1990, volume2, 127-160
- Hvistendahl, R. (2009). Elever fra språklige minoriteter i norsk skole. I: Hvistendahl, R. (red.) *Flerspråklighet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvistendahl, R. & Roe, A.(2004) *Lesekompetanse og lesevaner blant elever på 10. årstrinn i Osloskolen. Rapport fra Osloprøven i lesing skoleåret 2003–2004 med særlig vekt på minoritetsspråklige elevers resultater*. Oslo: Utdanningsetaten
- Høien, T. & Lundberg, I. (2000): *Dysleksi. Fra teori til praksis*. Revidert utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Kulbrandstad, L. (2003): *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kulbrandstad, L. (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Acta Humaniora HF, Universitetet i Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007): Stortingsmelding nr. 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Departementenes servicesenter
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
 (Lesedato:15.10.11)
- Kunnskapsdepartementet (2009): *Rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter
- Kunnskapsdepartementet (2010): *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. (NOU 2010:7) Oslo: Departementenes servicesenter
- Lervåg, A. & Aukrust, V. (2010) Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychiatry*, 51 (5), s. 612-620
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2009). Muntlig språk, ordavkodning og leseforståelse hos tospråklige: En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (4), s.264 – 279.
- Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M. (2011). Hvilken betydning har morsmålsferdigheter for utvikling av leseforståelse og dets underliggende komponenter på andrespråket? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95 (5), s.330-343.
- Lesaux, N. & Geva, E. (2006). Synthesis: Development of Literacy in Language-Minority Students. I: August, D. and Shanahan, T. (red.): *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language - Minority Children and Youth*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Lesaux, N. & Siegel, L. (2003). The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39, 1005-1019.
- Lie, S. & Wold, A. (1991): Linguistic minority children's comprehension of language in the classroom and teachers adjustment to their pupils' performance: A Norwegian case study. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- Lyster, S. (2009a). Hva mener vi med ordforståelse og ordforråd? I Jørgen Frost: *Språk og leseveiledning: i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lyster, S. (2009b). Om evaluering av leseforståelsen, I Jørgen Frost (red.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv*. Cappelen Akademisk Forlag. Kapittel 5. s 99 – 116
- Lyster, S.H. (2002). *Å lære å lese og skrive – Individ i kontekst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681.
- Nagy, E. & Herman, P.(1987): Breadth and depth of vocabulary knowledge: implications for acquisition and instruction. I: McKeown, M. og Curits, M. (Red.): *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Nagy, W. (2005). Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive. I Hiebert, E.H. & Kamil, M. L. (Red.): *Teaching and Learning Vocabulary – Bringing Research to Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge: University Press.
- National Reading Panel (2000): *Teaching Children to Read*. Washington: Department of health and Human Services
- OECD (2004): *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD
- Opplæringsloven: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>
(Lesedato: 06.11.11)
- Porter, R. (1990). *Forked Tongue. The Politics of Bilingual Education*. New York: Basic Books Inc.
- Proctor, C. P., Carlo, M., August, D. & Snow, C. (2005): Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97, 246-256.
- Roe, A. (2008): *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roe, A. & Vagle, W. (2010). Resultater i lesing. I: Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.): *På rett spor - Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget
- Share, D & Stanovich, K. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accomodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in Education. Contributions from Educational Psychology*, 72. 95-129
- Snow, C. & Sweet, A.(2003): Reading for comprehension. I A. P.Sweet og C. E. Snow (red.) *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (2011a): *innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.
<http://www.ssb.no/innvbef/tab-2011-04-28-01.html> (Lesedato, 02.03.12)
- Statistisk sentralbyrå (2011b): Nasjonal prøver, Innvandrerlever har svakere resultater.
<http://www.ssb.no/emner/04/02/nasjprov/main.html> (Lesedato, 26.11.11)
- Statistisk sentralbyrå (2011c): Utdanningsstatistikk, grunnskoler.
<http://statbank.ssb.no/statistikkbanken> (Lesedato, 15.02.12)
- Sweet, A. & Snow, C. (2003): *Rethinking Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press
- Thomas, W. & Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for Language minority students' long-term academic achievement* (Final Paper No. 1.1). Santa Cruz, CA: University of California.
- Thurmann-Moe, A. (2003): Når alle ord blir non-ord. Om leseutvikling hos minoritetsspråklige elever. *Spesialpedagogikk* 06/2003.
- Utdanningsdirektoratet (2009): *Evaluering av implementering av læreplaner i grunnleggende norsk og morsmål for språklige minoriteter. Delrapport 1*. Rambøll Management.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf?epslanguage=noage
ment (Lesedato, 02.03.12)

- Utdanningsdirektoratet (2011): *Evaluering av implementering av nye læreplaner for språklige minoriteter*. Rambøll Management:
http://www.rambollmanagement.no/news/publications/2011/~~/media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2011/Evaluering%20av%20nye%20laereplaner_sluttrapport.ashx (Lesedato: 12.02.12)
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
<http://www.udir.no/Lareplaner/> (Lesedato: 21.03.12)
- Utdanningsdirektoratet (2007): *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.
<http://www.udir.no/no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=75431> (Lesedato, 21.01.12)
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Læreplan i morsmål for språklige minoriteter*.
www.udir.no/.../Lareplan_i_morsmal_for_spraklige_minoriteter.rtf (Lesedato:21.01.12)
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Veiledning. Språkkompetanse i Norsk*.
http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledning_grunnleggende_norsk.pdf (Lesedato: 21.01.12)
- Utdanningsdirektoratet, delrapport 1 (2009) Evaluering og implementering av nye læreplaner i morsmål og grunnleggende norsk.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Delrapport1_lareplaner_spraklige_minoriteter.pdf?epslanguage=no
- Verhoeven, L. & Aarts, R (1998): *Attaining functional biliteracy in the Netherlands*. I: Durgunoglu, A. Y. og Verhoeven, L: *Literacy development in a multilingual context*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006): Literacy achievement of children with intellectual disabilities and differing linguistic backgrounds. I: *Journal of disability research*, 2006, Vol 50, No 10, 725-738.
- Wagner, Å.(2004): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge?* Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/PIRLS_Lilla_Norsk_Minoritetsspr%C3%A5klige.pdf
(Lesedato: 14.10.11)
- Wold, A.(2008). Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk, I: Elisabeth Selj & Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (2006): *Fra språkbad til språkdrukning – modeller for opplæring med to språk*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk: En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Oslo: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter. Sirkulær tenkning og pedagogikk*. Haslum: Oris forlag.