

## Å lære å lese på et andrespråk

### Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling?

*Av Ragnar Arntzen og Ali R. Ludvigsen*  
Høgskolen i Østfold

#### **Sammendrag**

Med utgangspunkt i en longitudinell studie av 21 barn som vi fulgte fra siste år i barnehage og ut 2. klasse, undersøker vi noen sider ved det å bli alfabetisert på et andrespråk. Vi er særlig opptatt av hvordan og i hvilken grad muntlige ferdigheter og vokabular på andrespråket har betydning for tidlig leseutvikling. I vår undersøkelse får vi ikke noe klart svar på i hvilken grad muntlige ferdigheter i norsk i førskolealder har betydning for leseferdighetene på de første klassetrinnene, men sammenhengen mellom andrespråksferdigheter og lesing blir sterkere fra 1. til 2. klasse. Hos våre deltakere er det særlig utviklingen av det kontekstreduserte, mer komplekse kunnskapsspråket som korrelerer signifikant med leseferdigheter. Når vi sammenlikner andrespråkslevene med elever som har norsk som førstespråk, finner vi at andrespråkslevene skårer mer jevnt med majoritetselever på de avkodingstekniske deloppgavene enn på de deloppgavene som tester leseforståelse.

*Nøkkelord: andrespråksutvikling, vokabular, nasjonale kartleggingsprøver, lesing, barnehage, småskoletrinnet.*

#### **Tema og problemstillinger**

Hovedpersonene i denne artikkelen er 21 barn som har norsk som andrespråk.

Disse ble valgt ut til deltakelse i et språkprosjekt på fireårskontrollen på helsestasjonen i én bestemt kommune fordi man var bekymret for barnas norskspråklige ferdigheter med tanke på skolestart. Foreldrene til prosjektbarna kom til Norge omkring år 2000 og før barna ble født.<sup>1</sup> Ingen av barna brukte norsk i hjemmet, og ifølge foreldrene begynte barna først å lære norsk da de begynte i barnehage. Barnas førstespråk fordelte seg på følgende fire språk: albansk (5 barn), arabisk (5), somali (5) og sorani (6). Barna gikk minst ett år, i gjennomsnitt 20 måneder, i barnehage før skolestart. De gikk i åtte ulike barnehager og begynte på fem skoler rundt i kommunen. Barna fikk ingen spesiell oppfølging i barnehage og skole, men kommunen ønsket at barnehagene og skolene skulle ha fokus på og opplæring i det flerkulturelle og flerspråklige i løpet av den treårige prosjektperioden.

Internasjonal faglitteratur og forskning anbefaler at elever bør alfabetiseres på det språket de behersker best (Snow, Burns og Griffin 1998, August og Shanahan 2006, Aukrust og Rydland 2007, Verhoeven 2010). Dette skyldes blant annet at det å lære barn å lese på et språk der de ikke har basisferdighetene i fonologi, morfologi, syntaks og vokabular på plass, øker risikoen for lesevansker (Lesaux og Siegel 2003, Baker 2006, Verhoeven 2010). Hvis en elev ikke behersker det norske fonemsystemet og får leseopplæringen på norsk, blir det vanskeligere for eleven å forstå det alfabetiske prinsippet enn om eleven hadde fått den første leseopplæringen på et språk han eller hun behersker muntlig (Kulbrandstad 2003:151). Når elevene skal lese setninger og sammenhengende tekster, vil de blant annet ikke kunne nyttiggjøre seg strategier som forutsetter at de morfologiske og syntaktiske systemene er på plass. Og ikke minst, uten aldersadekvate ferdigheter på opplæringspråket vil eleven ha større problemer med å få fullt utbytte av instruksjoner og undervisning som gis i forbindelse med leseopplæringen (Verhoeven 2010).

I Norge er det store variasjoner når det gjelder hvordan den enkelte kommune organiserer opplæring av minoritetsspråklige (NOU 2010:7). I den kommunen der våre prosjektbarn gikk på skole, fikk alle elevene sin begynneropplæring i lesing på norsk, og samtlige av prosjektbarna ble av skolene definert som «Norsk 2-elever» og fikk tilbud om særskilt norskopplæring og tospråklig fagopplæring. Ingen av skolene hadde tilbud om alfabetisering på morsmålet, men det var relativt vanlig at andrespråkslærer og tospråklig faglærer hadde en slags støtteundervisning i det ordforrådet barna møtte i lesetekstene. Én av elevene fikk leseopplæring på arabisk fra fem års alder (på arabisk søndagsskole) og videre gjennom den perioden vi fulgte barna.

I denne artikkelen ser vi nærmere på hva det innebærer å bli alfabetisert på et andrespråk, og med utgangspunkt i de 21 prosjektbarna ønsker vi å drøfte følgende problemstillinger:

- 1) Leseferdigheter og muntlig ferdigheter i norsk
  - a) I hvilken grad er det sammenheng mellom prosjektbarnas muntlige norskferdigheter og leseferdigheter slik de kommer til uttrykk gjennom resultatene på de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing for 1. og 2. klasse?
  - b) Er det bestemte sider ved muntlig norsk som har særlig betydning for de ulike delferdighetene i lesing?
- 2) Leseferdigheter hos minoritets- og majoritetsspråklige
  - a) Er det bestemte delferdigheter i lesing der forskjellene mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever er spesielt store når det gjelder avkoding og forståelse?

Det har vært reist en del kritikk både mot det å bare vurdere det ene språket, ofte det svakeste, til tospråklige barn, og mot det å sammenlikne en- og tospråklige (Skoug og Sand 2003, Baker 2006). Baker (2006) argumenterer blant annet med at slike vurderinger og sammenlikninger lett kan virke stigmatiserende og være urettferdig mot de tospråklige. Vi respekterer og kan delvis dele et slikt syn, men samtidig trenger vi kunnskap om de problemstillingene vi her drøfter for å skaffe et bredere grunnlag for bedre å kunne legge til rette for god og målretta språkstimulering forut for og under den begynnende leseopplæring. De leseprøvene vi refererer i denne artikkelen, er obligatoriske kartleggingsprøver alle norske elever møter på de to første klassetrinnene og viser dermed noen av de kravene også andrespråkelever blir målt mot.

Artikkelen består av fem deler. Etter at vi i den første delen har redegjort for studiens kontekster, skisserer vi barnas andrespråkutvikling fra siste år i barnehage til slutten av 2. klasse. I den tredje delen presenterer vi lese-resultatene i 1. og 2. klasse og sammenlikner de tospråklige med en gruppe majoritetslever. I den fjerde delen undersøker vi om og i hvilken grad det er noen sammenheng mellom lesing og muntlige ferdigheter på andrespråket, og til slutt drøfter vi funnene fra det empiriske materialet.

## Del 1: Studiens kontekster

### *Begreper og definisjoner*

I artikkelen veksler vi mellom å omtale barna som *minoritetsspråklige*, *andrespråkselever* og *tospråklige*. Minoritetsspråklig barn/elev brukes i offisielle norske dokumenter, og brukes her slik det defineres i Stortingsmelding 6 (2012-13). *Andrespråkselev* brukes synonymt med *minoritetsspråklig*, og fokuserer det at barnet/eleven mottar undervisning i *særskilt norsk*, som tidligere ble kalt *norsk som andrespråk*. Det er stor uenighet om hvordan *tospråklig* (og flerspråklig) skal defineres. Her defineres det slik: *Mennesker som har kommunikativ kompetanse i mer enn ett språk, med ulik grad av ferdighet, i muntlig og/eller skriftlig, for å samhandle med talere av ett eller flere språk* (Butler 2013). Våre prosjektbarn faller inn under alle de tre begrepene. Begrepet *tospråklig* har et sterkere ressursperspektiv ved at det vektlegger personens samlede språkkompetanse. Mens de to førstnevnte begrepene kan implisere et mangelperspektiv på elevers språkkompetanse (at vedkommende ikke har tilstrekkelige kunnskaper i norsk), kan de samtidig være nødvendige i et utdanningsperspektiv særlig for å vurdere hvorvidt elever har tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning.

### *Teori og forskning om leseutvikling på et andrespråk*

Den lesinga vi undersøker, er avgrenset til Utdanningsdirektoratets obligatoriske kartleggingsprøver i lesing for 1. og 2. klasse. Leseprøvene bygger på kognitive teorier om lesing (Kulbrandstad 2003, Engen 2007) som definerer lesing som *avkodning X forståelse*. Multiplikasjonstegnet understreker at begge faktorene må være til stede for at vi skal kunne kalle resultatet for lesing (Hoover og Gough 1990). I begynnerfasen av leseopplæringen ser man *avkodningen* som en kritisk faktor. Avkodningen består av flere delferdigheter som må koordineres og på sikt automatiseres: eleven må forstå at grafemene representerer lyder, lydere seg gjennom grafemene (fonemsyntese) og så gjenkjenne ordet (Engen 1999). Målet med lesinga er imidlertid at man skal *forstå* innholdet i det man leser. Kartleggingsprøvene måler disse ulike *avkodingsferdighetene* og om elevene *forstår* innholdet i ord, setninger (1. klasse) og korte tekster (2. klasse).

Det er stor grad av enighet innenfor fagfeltet om at muntlige språkferdigheter og vokabular har stor betydning for leseforståelsen, spesielt i den videre leseutviklingen (lese for å lære). Dette gjelder både for minori-

tets- og majoritetsspråklige (Aukrust 2005, Baker 2006, Geva 2006, Verhoeven 2000, 2010). Når det gjelder avkodingsferdighetene, mener man at det er den fonologiske bevisstheten, evnen til å manipulere ords fonologiske struktur, som har størst betydning, og at denne får særlig betydning i den begynnende leseopplæringen. Fonologisk bevissthet og muntlige språkferdigheter spiller en betydelig rolle i ulike faser i leseutviklingen (Kulbrandstad 2003, Aukrust 2005, Verhoeven 2010).

Mange studier viser at andrespråks elever har større vansker med *forståelsesdimensjonen* enn med *avkodingsferdighetene*. En metastudie av Lervåg og Melby-Lervåg (2009:276) viser blant annet at andrespråks elever kan ha en liten fordel i begynneropplæringen av lesing. Én forklaring som fremsettes er at tospråkligheten virker befordrende på den metaspråklige og fonologiske bevisstheten (Aukrust 2005, Lervåg og Lervåg-Melby 2009). Andrespråks elever har imidlertid ofte svakere muntlige språkferdigheter på undervisningsspråket enn de som har undervisningsspråket som førstespråk, og dette får negativ effekt på leseforståelsen til de tospråklige (Lervåg og Melby-Lervåg 2009:275f). Lesaux og Geva (2006) har gjort en stor sammenliknende studie av forholdet mellom muntlige ferdigheter og lesing, og resultatene der støtter i stor grad opp under funnene til Lervåg og Melby-Lervåg: Minoritets- og majoritetselever skårer tilnærmet likt på tester som måler avkodingsferdigheter, mens minoritetsspråklige skårer signifikant lavere på leseforståelse. Det er flere forskere som understreker at andrespråksferdighetene må opp på et visst nivå, for at man skal høste fordeler av sin tospråklighet (Bialystok 2002, Geva 2006).

Verhoeven (2000) sammenliknet 1812 majoritetsspråklige med 331 minoritetsspråklige elever, og testet vokabular, ordavkodning og leseforståelse i 1. og 2. klasse. Han fant at de tospråklige barna kan ha litt langsommere utvikling når det gjelder avkodingsferdigheter, men at de vanligvis tar igjen de majoritetsspråklige på slutten av 2. klasse, bortsett fra når det gjelder automatisert avkodning av mer komplekse ortografiske mønstre (Verhoeven 2000:326). Dette siste forklarer Verhoeven med at andrespråks elevene kan ha noen begrensninger i morfologisk kompetanse i andrespråket. Den største og mest markante forskjellen fant Verhoeven imidlertid gjaldt vokabular og leseforståelse. Mange minoritetsspråklige fikk spesielle problemer når det gjaldt det kontekstreduserte, kognitivt mer krevende *kunnskapsspråket* (Verhoeven 2000:326).

## Metoder og materiale

### *Kartlegging muntlig*

I vår studie ble det i samarbeid med barnehagepedagogene hvert halvår gjort 20-30 minutters video-opptak av de minoritetsspråklige barna i ordinære hverdagssituasjoner. Da barna begynte på skolen, hadde vi semistrukturerte samtaler med dem, i tillegg til at vi oppfordret barna til å fortelle og forklare. Vi analyserte barnas andrespråksferdigheter ved hjelp av den svenske *performanseanalysen* (Bergman og Abrahamsson 2004), et lingvistisk verktøy for å beskrive mellomspråksnivået til andrespråksbrukeren. Performanseanalysen tar sikte på å kartlegge kommunikative, diskursive og grammatiske ferdigheter, og hvordan disse ferdighetene endres over tid. Performanseanalysen opererer også med en summativ beskrivelse av tre hovednivåer i mellomspråsutviklingen (Bergman og Abrahamsson 2004). Vi har funnet det hensiktsmessig å innføre et fjerde nivå (*primært nonverbal*) fordi noen av prosjektbarna ikke ville bruke andrespråket norsk sammen med voksne i barnehagen, og i empiridelen skal vi se hvordan barna plasserer seg på de ulike nivåene i løpet av de tre årene vi fulgte dem (for en mer detaljert beskrivelse av nivåene, se Bergman og Abrahamsson 2004):

- *Primært nonverbal* kommunikasjon. Barnet forstår en del, men bruker i liten grad andrespråket verbalt, bortsett fra enkelte ettordsytringer.
- *Begynnernivå*. Barnet er en nybegynner både når det gjelder forståelse og evne til å produsere språk; lite og enkelt ordforråd, sterkt situasjonsavhengig språk.
- *Mellomnivå*. Barnet kan snakke mer sammenhengende, kan formidle og forstå beskjeder, uttrykke følelser og meninger, kan gjengi hovedinnholdet i fortellinger med støtte, lengre ytringer med flere bøyningsendelser i substantiv, verb, adjektiv og pronomener.
- *Avansert nivå*. Barnet kan uttrykke følelser og meninger, begrunne meningene, kan fortelle om noe som er ukjent for samtalepartneren, kan forklare, instruere, oppfordre, undre seg på andrespråket. Det er fortsatt en del avvik fra målspråket, men språket nærmer seg det nivå førstespråktaleren har (tilnærmet aldersadekvat).

### *Vokabulartest*

Om våren i 2. klasse testet vi barnas norskspråklige vokabular ved hjelp av *TOSP, Kartlegging av verbale ferdigheter, 1.-5. klasse* (Loona 1995, 2005).

Vår begrunnelse for å velge denne testen var at den var utviklet for tospråklige barn, og at den måler ulike sider ved vokabularet: bredde og dybde, passivt og aktivt ordforråd, mer og mindre kontekstavhengig språk. Vi hadde verken økonomiske eller faglige ressurser til å teste barnas morsmålsferdigheter.

TOSP-testen har til sammen 178 spørsmål og tester ut et ordforråd på ca. 220 ord, og den består av fire delprøver som representerer ulike sider ved et språks vokabular:

- «Informasjon og kunnskap». 30 spørsmål om sosiale og naturlige omgivelser (for eksempel *Hvilket dyr får vi ull fra? Hvor mange timer er det i et døgn? Hva heter statsministeren i Norge?*)
- «Ord- og begrepsrikdom». Her testes bredden i det aktive ordforrådet innenfor ni emneområder: menneskekroppen, kroppsdeler, klær, transportmidler, frukt, yrker, trær, hus, fugler.
- «Ting som hører sammen». Eleven skal ved hjelp av illustrasjoner finne ting som hører inn under samme begrep, og benevne begrepet, for eksempel *Løk og tomat hører sammen, begge er grønnsaker.*
- «Ordforståelse». Denne delprøven tester bredden i det passive ordforrådet og har spørsmål som *Pek på han som er mager.* Eleven skal velge mellom fire illustrasjoner.

*Informasjonsoppgaven* skiller seg fra de tre andre oppgavene på flere måter: det er den eneste oppgaven som ikke ledsages av illustrasjoner, og dessuten tester den både elevens språk og omverdenskunnskap. Språklig sett skiller *informasjonsoppgaven* seg ut ved at den ikke bare tester enkeltord som substantiv, verb, adjektiv eller adverb som i de tre andre deloppgavene, men fullstendige ytringer i hele setninger. Her møter elevene et språk som ikke har noen støtte i bilder eller illustrasjoner. Denne oppgaven er ment å teste elevenes forståelse av såkalt «kontekstredusert språk». Språket er grammatisk avansert med passivkonstruksjoner, sammensatte verbalfraser og kompleks hypotakse (for eksempel *Hva lages brød av? Hva er det som får et kjøleskap til å virke? Hva kaller vi dem som bor i huset ved siden av oss?*). Innholdet i spørsmålene til denne informasjonsoppgaven er også langt mer kognitivt utfordrende enn de tre andre oppgavene. Cummins (1984) omtaler denne type språk som CALP (Cognitiv Academic Language Proficiency). Vi har tidligere referert til forskning (Verhoeven 2000) som viser at det særlig er evnen til å håndtere det kontekstreduserte og kognitivt krevende språket

som har sterk innflytelse på leseferdighetene, og vi vil derfor se spesielt på resultatene på denne oppgaven i vurderingen av en eventuell sammenheng mellom muntlige andrespråksferdigheter og leseprøvene.

### *Leseprøver*

Utdanningsdirektoratet innførte obligatoriske kartleggingsprøver i lesing i 1. og 2. klasse fra 2001, og disse er senere revidert og justert i henhold til endringer i læreplaner. Prosjektbarna gjennomførte tester fra 2008. I disse leseprøvene opereres det med en «takeffekt», hvilket betyr at det er relativt lett «å nå taket», å få alt rett, og de egner seg dermed ikke til å identifisere de aller dyktigste leserne. Hensikten med testene er mer å finne elever som har problemer i leseutviklingen. Direktoratet har derfor beregnet kritiske grenser, *bekymringsgrenser*, på bakgrunn av elevresultatene fra et representativt utvalg første gang kartleggingsprøven ble gjennomført. Disse grensene er satt ut ifra skåren til de 20 % svakeste elevene. For 1. klasse er bekymringsgrensen satt til 65 % måloppnåelse og 55 % for 2. klasse (Engen 2007). Kartleggingsprøven for 2. klasse er relativt sett mer krevende; en elev som for eksempel skårer 65 % både i 1. og 2. klasse, vil i 1. klasse være i kritisk sone, men i 2. klasse være 10 % over.

I vår undersøkelse er ikke hensikten å rangere elever ut ifra resultat på kartleggingsprøven, men å finne et gjennomsnitt på en gruppe minoritets- og majoritetsspråklige for å se måloppnåelse, avstand til «tak» for de som ser ut til å klare seg greit, og til kritisk grense for de som ser ut til å ha problemer. Det fins imidlertid ingen gjennomsnittstall, verken på nasjonalt eller kommunalt nivå. Det betyr at vi ikke har andre å sammenlikne med enn de kontrollgruppene vi selv kan fremskaffe.

Prøven for 1. klasse består av 6 ferdighetsoppgaver:

1. *Skrive bokstav (fonem/grafem-korrespondanse).*
2. *Identifisere fonem/grafem (framlydsanalyse).*
3. *Trekke sammen lyder til ord (fonologisk syntese).*
4. *Skrive ord.*
5. *Lese ord.*
6. *Lese setning.*

Alle oppgavene har illustrasjoner som hjelper eleven til å løse oppgavene, vel og merke hvis elevene har det ordforrådet som blir illustrert. Av de seks oppgavetyperne er det kun den siste deloppgaven som tester lesing ut over



ordnivå. De fem første deloppgavene tester delferdigheter som kognitiv lese teori mener har betydning for utvikling av gode *avkodingsferdigheter* (Engen 1999 og 2007): fonem-grafemkunnskap, grafemgjenkjenning, framlydsanalyse, fonemsyntese og ordlesing.

Leseprøven for 2. klasse følger stort sett samme mal som for 1. klasse. Den består av sju deloppgaver der flere tester lesing ut over ordnivå:

1. *Gjenkjenne bokstav*. Denne er ikke illustrert.
2. *Skrive ord*. Her får elevene en orddiktat der de testes både i enkle, ortofone enstavelsesord som *ny, jul*, og mer komplekse flerstavelsesord som *paraply* og *traktor*. Denne er ikke illustrert.
3. *Lese ord*. Elevene skal sette kryss på ett av fire ord som betegner det avbildede fenomen. Denne er illustrert.
4. *Deling av sammensatte ord*. Denne er ikke illustrert.
5. *Lese setning*. Elevene skal finne den tegningen som illustrerer setningen.
6. *Lese og følge instruksjoner*. Elevene får instruksjoner om å tegne inn linjer og figurer i en vedlagt tegning.
7. *Tekstlesingsoppgave*. Elevene skal lese en fortelling om to jegere og en bjørn og svare på noen spørsmål til fortellingen.

Prøven for 1. klasse har hovedfokus på avkodingsferdigheter, mens forståelsesdimensjonen er mer sentral i 2. klasse, spesielt i deloppgave 6 og 7 ovenfor (*lese og følge instruksjon* og *tekstlesingsoppgaven*). Vi har imidlertid valgt å ta ut resultatene av tekstlesingsoppgaven fordi teksten elevene skulle lese, er noe uklar med tanke på sjanger (realistisk fortelling eller eventyraktig fabel), og denne uklarheten gjorde det problematisk å vurdere svarene kvantitativt. Vi har av den grunn valgt å se bort fra denne deloppgaven i de videre analyser og drøftinger.

Et viktig spørsmål i vår sammenheng er hva disse leseprøvene egentlig måler når de gjennomføres av elever som har norsk som andrespråk, og der basisferdighetene i fonologi, morfologi og syntaks ikke er på plass. Tonne og Phil (2013) har vurdert de nasjonale leseprøvene for 3. klasse i et andrespråksperspektiv, og deres konklusjon er at for andrespråkelever måler disse prøvene i liten grad det de er ment å måle, nemlig leseferdigheter. I stedet blir andrespråkelevenens fonologiske og morfologiske bevissthet og kjennskap til lavfrekvente ord og uttrykk utslagsgivende for hvordan andrespråkelever klarer seg på leseprøven. Noe tilsvarende ser vi for leseprøvene for 1. og 2. klasse.

Alle oppgavene i 1. klasse og tre av oppgavene for 2. klasse er ledsaget av illustrasjoner. Dette gir elevene støtte til kvalifiserte gjetninger, men illustrasjonene vil allikevel kun være til hjelp for de av elevene som har det aktuelle ordforrådet på plass. Illustrasjonene til de avkodingstekniske oppgavene i fornem/grafem-kunnskap, framlydsanalyse og fonologisk syntese bidrar til at disse oppgavene også fungerer som språktester. Feil her kan skyldes en kombinasjon av at den norske grammatikken ikke er stabilt på plass og et lite ordforråd på norsk. Når for eksempel en av ordlesingsoppgavene i 2. klasse har en illustrasjon av to biler, og elevene må velge mellom formene «bilen» og «biler», er ikke dette bare en test i «presis ordlesing», men også en test i om bøyningssystemet for substantiv er på plass.

Ifølge Kulbrandstad (2003:20) fins det en noe uavklart tvetydighet ved begrepet «avkoding». Noen definerer avkoding som en *rent teknisk* ferdighet, mens andre mener at avkoding også innebærer «at man får adgang til ordenes mening». Slik disse leseprøvene er utformet med en gjennomgående bruk av illustrasjoner, vil forståelsesdimensjonen spille med også i de avkodingstekniske oppgavene. Illustrasjonene er antakelig plassert der av pedagogiske grunner for å kontekstualisere den teknisk-abstrakte avkodingen, men dette vil primært være en støtte for de elevene som har det aktuelle ordforrådet og den norske grammatikken på plass. Leseprøvene er altså mer krevende for elever som ikke har aldersadekvate ferdigheter på norsk, og for disse vil leseprøvene i høyere grad enn for majoritetsspråklige også fungere som språktester.

### *Oversikt over deltakere og empiri*

Tabell 1 side 51 viser en oversikt over de ulike informantgruppene som inngikk i vår undersøkelse og hva slags kartlegginger og tester som er utført på de ulike gruppene.

Vi har to hovedgrupper med informanter: 21 elever som har norsk som andrespråk. Det er disse som er studiens hovedpersoner eller de vi har omtalt som ”prosjektbarna”. Den andre gruppen er en klasse med 22 elever med norsk som førstespråk, og som vi altså omtaler som majoritetsspråklige elever. Hos de minoritetsspråklige elevene har vi kartlagt den norskspråklige utviklingen fra høsten før skolestart og ut 2. klasse med den ovennevnte performanseanalysen (Bergman og Abrahamsson 2004). Vi har også gjennomført vokabular-testen TOSP våren i 2. klasse, og vi har dessuten fått tilgang til resultater fra obligatorisk kartleggingsprøve i lesing våren i 1. og 2. klasse. Klassen med majoritetsspråklige valgte vi fra én av de fem skolene

Tabell 1: Oversikt over informanter og data

	Høsten før skolestart	Våren i 1. klasse	Våren i 2. klasse
Minoritetsspråklige prosjektbarn (n =21)	Performans-analyse	Performans-analyse Obligatorisk kartleggings-prøve i lesing	Performansanalyse Obligatorisk kartleggingsprøve i lesing Vokabulartest TOSP
«Majoritetsspråklig klasse» (n=22)		Obligatorisk kartleggings-prøve i lesing	Obligatorisk kartleggingsprøve i lesing
«Vokabular-gruppe majoritetsspråklige» (n=4) som er plukket ut fra «Majoritetsspråklig klasse»			Vokabulartest TOSP

n = antall barn

som mottok noen av de 21 prosjektbarna. Vi fikk også tilgang til resultatene på kartleggingsprøvene i lesing for 1. og 2. klasse for de 22 majoritetselevne. Vi lot læreren velge ut fire elever som skåret gjennomsnittlig på leseprøvene i 1. og 2. fra den majoritetsspråklige klassen, og disse fire gjennomførte vi vokabulartesten TOSP med våren i 2. klasse.

### *Korrelasjonsanalyser*

Å operere med så små utvalg som vi gjør, er det ikke pålitelig i forhold til statistiske beregninger dersom man skal sammenlikne ulike grupper. Vi foretar derfor ikke korrelasjonsanalyser mellom de tre gruppene. Det er imidlertid ingenting i veien for å drive interne korrelasjonsanalyser innenfor den enkelte gruppe, for eksempel mellom vokabular og leseferdigheter. De korrelasjonene vi finner, vil imidlertid ikke kunne allmenngjøres fordi gruppen er så liten og utvalget ikke er representativt. Når antall deltakere er så begrenset, er det mest hensiktsmessig å bruke ikke-parametrisk metode for å drive korrelasjonsanalyse (Spearman R). Vi har testet følgende nullhypotese «H0= ingen korrelasjon/samsvar mellom variablene» mot hypotesen «H1= det er samsvar mellom variablene». Estimatoren for en slik hypotesetesting ligger innebygd i SPSS-programmet. Denne leverer signifikansnivå for beregningene slik at korrelasjonsverdiene blir mer pålitelige. Programmet opererer med signifikansnivå på 0,05 (95 % sannsynlighet for at korrelasjonen ikke er tilfeldig) og 0,01 (høyere enn 99 % sannsynlighet). I fortolkningen av resultatene har vi hovedfokus på signifikante korrelasjoner.

«Takeffekten» setter visse begrensinger for i hvilken grad leseprøvene egner seg for korrelasjonsanalyser, det vil si dersom alle, eller nesten alle, skårer 100 %, er det vanskelig å se om det fins noen sammenhenger, men dette vil bli fortløpende vurdert og kommentert. Dersom det er stor spredning, er det imidlertid ingenting i veien for å foreta en korrelasjonsanalyse, selv med få deltakere. Et lite antall deltakere vil dessuten medføre at dersom noen få enkeltelever har resultater som avviker sterkt fra flertallets, vil det kunne gi store utslag i de statistiske beregningene. Det relativt begrensede antallet deltakere vi har, gjør imidlertid et slikt utfall lett synlig og vil bli kommentert fortløpende.

### *Feilkilder og begrensninger*

Å bruke kvantitativ metode på så små grupper deltakere som vi har, er alltid problematisk. Vi vil på ingen måte hevde at utvalget av deltakere er representativt, og de forskjellene vi finner mellom majoritets- og minoritetspråklige, gjelder ikke for andre enn nettopp de deltakere vi har valgt ut. Vi gjør derfor heller ingen statistiske analyser *mellom* de ulike deltakergruppene. Det er de 21 minoritetsspråklige barna som er våre hoveddeltakere, og som vi foretar korrelasjonsanalyser på. De korrelasjonene vi finner, er gyldige for de 21 deltakerne vi har.

Arbeidet med å innhente informasjon om og kartlegge de minoritetsspråklige har vært omfattende og tidkrevende, og det har i hovedsak vært én person som har stått for innhenting av empiri. Det gjelder også empirien på de to kontrollgruppene, så når den ene kontrollgruppa bare er på fire personer, skyldes dette i hovedsak mangel på tid og ressurser. Verken vi eller klassens lærer hadde tid og ressurser til å innhente tillatelse til og gjennomføre vokabulartesten på hele klassen. De fire elevene som er valgt ut, har imidlertid en klar, men begrenset representativ funksjon: de skåret gjennomsnittlig på leseprøvene i 1. og 2. klasse i den klassen vi har brukt som kontrollgruppe når det gjelder leseresultater. Når vi kommenterer og sammenlikner de fire deltakernes resultater på vokabulartesten med de 21 minoritetsspråklige, skal vi også behandle de fire deltakerne enkeltvis for å se hvor likt de fire deltakerne eventuelt skårer.

Fordi deltakergruppene er så små og så lite representative, kan våre funn ikke allmenngjøres til å gjelde forskjeller mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever generelt, men vi kan drøfte funnene i lys av annen forskning, og våre funn kan eventuelt gi inspirasjon til nye hypoteser i videre forskning om minoritetsspråklige som kan følges opp med langt større grupper i et mer rendyrket kvantitativt prosjekt.

**Del 2: Resultater fra kartlegging av muntlige andrespråksferdigheter***Andrespråksutvikling fra barnehage til skole*

I Tabell 2 viser vi prosjektbarnas utvikling av muntlige norskferdigheter fra siste år i barnehage og ut 2. klasse.

Tabell 2: Prosjektbarnas andrespråksutvikling

	¾ år før skolestart	Våren 1. klasse	Våren 2. klasse
Primært nonverbal	2 barn		
Begynnernivå	15 barn	8 barn	
Mellomnivå	4 barn	12 barn	19 barn
Avansert nivå		1 barn	2 barn

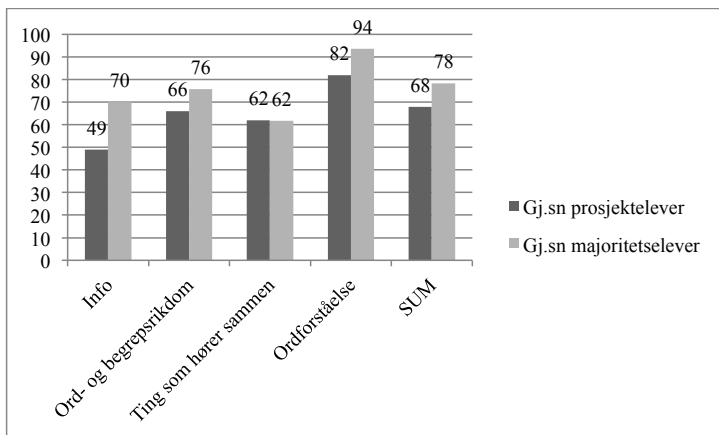
Tre kvart år før skolestart ser vi (Tabell 2) at det er stor spredning når det gjelder prosjektbarnas muntlige andrespråksferdigheter, fra to barn som primært bruker non-verbal kommunikasjon på norsk, til fire barn som er på mellomnivå i andrespråksutvikling, og som dermed har et relativt velfungerende kommunikasjonsspråk. 17 av de 21 barna har ikke kommet ut over begynnernivå på andrespråket like før skolestart, og ingen er på avansert nivå, ifølge performanseanalysen. Dette betyr at ingen av barna har basisferdighetene i morfologi og syntaks på plass i andrespråket når de begynner på skolen, og både grammatikk og ordforråd ligger et godt stykke under det som er anbefalt for at man skal unngå tilleggsrisiko for lesevansker (Lesaux og Siegel 2003, Baker 2006, Verhoeven 2010).

I Tabell 2 ser vi at alle barna våren i 2. klasse er kommet ut over begynnernivå i utviklingen av muntlige norskferdigheter; 19 barn på mellomnivå og 2 på avansert nivå. Det er stor bevegelse fra de to laveste nivåene og opp mot mellomnivå i den treårs perioden vi har fulgt barna, og det kan se ut til at barna bruker mellom ett til to år på å komme opp på mellomnivå i andrespråksutviklingen. Men så ser det ut til at det stopper litt opp, for det er svært liten bevegelse fra mellomnivå til avansert nivå, noe som indikerer at det er et større sprang å komme opp på dette avanserte, mer aldersadekvate språknivået enn fra de lavere nivåer og opp mot mellomnivå. Dette kan indikere at performanseanalysen kunne ha vært ytterligere differensiert i flere nivåer mellom begynnernivå og avansert nivå for slik å få et mer presist kartleggingsverktøy.

*Norskpråklig vokabular i 2. klasse*

I Figur 1 ser vi gjennomsnittlig skår for de 21 prosjektelevene og en liten gruppe majoritets elever på de fire deloppgavene på vokabulartesten TOSP våren i 2. klasse.

Figur 1: Vokabulartesten TOSP for prosjektelever (n=21) og majoritetsspråklige elever (n=4) i 2. klasse.



Forklaring: søylene og tallene markerer prosentvis måloppnåelse på de fire deloppgavene og totalsummen

I sum skårer de minoritetsspråklige elevene 10 prosentpoeng lavere enn de majoritetsspråklige (Figur 1). Profilen på den gjennomsnittlige måloppnåelsen på de ulike vokabularoppgavene til de to elevgruppene viser at det både er likheter og forskjeller: De minoritetsspråklige prosjektelevene skårer likt med de majoritetsspråklige på målområdet *ting som hører sammen*, et målområde som tester hyponymer, over- og underbegreper (se ovenfor). Både de minoritets- og de majoritetsspråklige skårer høyest og nest høyest på målområdene *ordforståelse* (passivt ordforråd) og *ord- og begrepsrikdom*, med en forskjell på henholdsvis 12 og 10 prosentpoeng (Figur 1). De minoritetsspråklige skårer lavest på målområdet *informasjon og kunnskap*, og her er avstanden mellom våre minoritets- og majoritetsspråklige deltakere også størst, over 20 prosentpoeng lavere for de minoritetsspråklige.<sup>2</sup>

Vi har som nevnt kun fire majoritetsspråklige deltakere på vokabulartesten, og nedenfor skal vi se hvor likt de majoritetsspråklige eventuelt skårer på de ulike deloppgavene og sammenlikne spredningen i

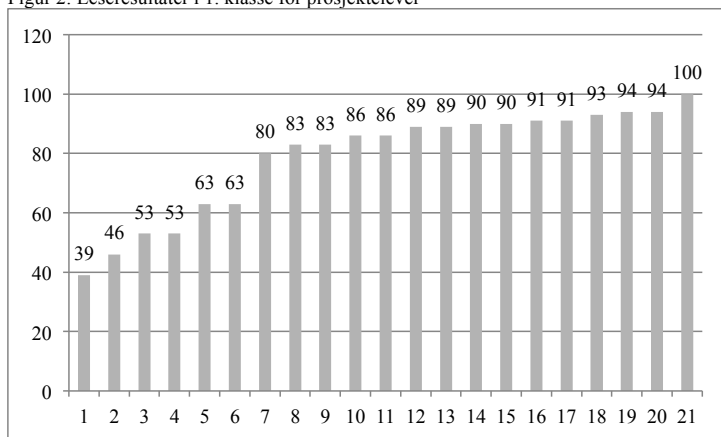
resultater på de ulike deloppgavene hos de to informantgruppene. Dette er det imidlertid mest hensiktsmessig å gjøre etter korrelasjonsanalysen mellom vokabular og leseferdigheter når vi har funnet hvilke deler av vokabularet som eventuelt korrelerer med leseferdighetene.

### Del 3: Resultater fra leseprøvene

#### *Leseresultater i 1. klasse*

I Figur 2 ser vi leseresultatene for de minoritetsspråklige prosjektelevene i 2. klasse. Vi har omregnet riktig svar og summert poeng til prosentvis måloppnåelse på hele leseprøven.

Figur 2: Leseresultater i 1. klasse for prosjektelever



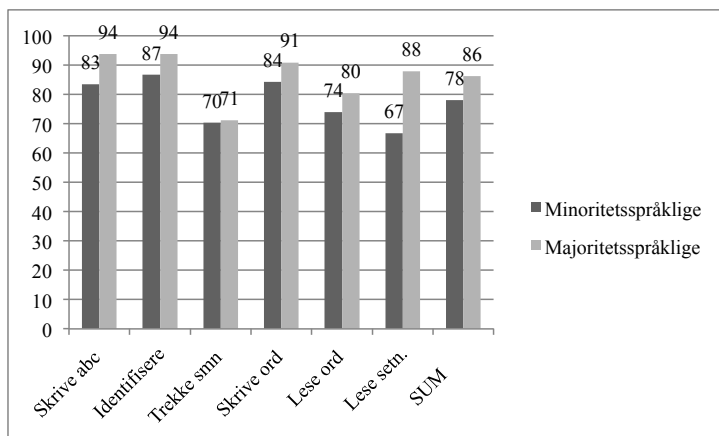
Forklaring: Den horisontale aksene viser de enkelte elevene (n=21) og den vertikale viser prosentvis måloppnåelse.

Vi ser av Figur 2 at det er stor spredning i elevenes skår, der laveste måloppnåelse var 39 % (elev 1) og høyeste 100 % (elev 21). Elevene kan deles i to grupper: en gruppe på 6 elever som skårer under kritisk grense (kritisk grense = 65 % måloppnåelse), og så den andre gruppen på 15 elever som skårer mellom 80 og 100 %. Vi ser også at det er et sprang på 17 prosentpoeng mellom elev nr. 6 og 7 (Figur 2). Men her kommer også problemet med takeffekt inn; noen av de elevene som skårer høyt, kunne ha hatt enda bedre resultater i forhold til de som skårer lavt dersom lese-

prøven hadde vært vanskeligere (uten takeffekt), og dermed kan forskjellen mellom de som skårer lavest og høyest være enda større enn det vi ser i Figur 2.

Vi har som nevnt ovenfor også innhentet resultatene fra leseprøven i 1. klasse fra en klasse med majoritetsspråklige elever, og i Figur 3 ser vi resultatene på de enkelte deloppgavene for de to gruppene.

Figur 3: Leseresultater i 1. klasse for minoritetsspråklige prosjektelever (n=21) og majoritetsspråklige (n=22)



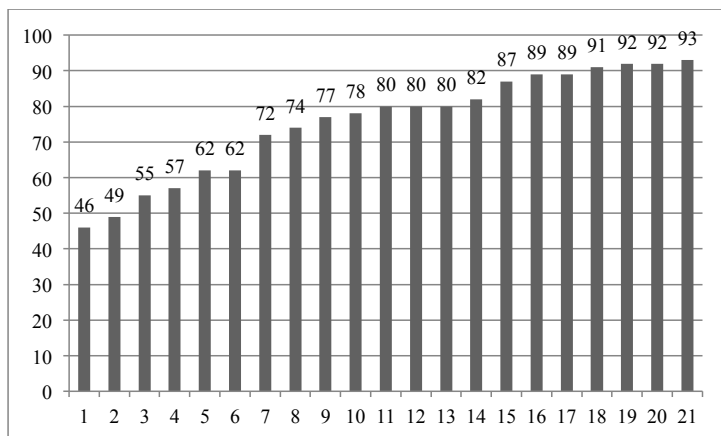
I sum skårer de majoritetsspråklige 8 prosentpoeng høyere enn de minoritetsspråklige prosjektelevene (Figur 3). For klassen med majoritetsspråklige elever er gjennomsnittlig måloppnåelse 86 % (Figur 3), og litt over halvparten av de minoritetsspråklige skårer likt med eller over gjennomsnittet for de majoritetsspråklige (Figur 2). Forskjellen mellom de minoritets- og majoritetsspråklige informantene er minst på de *avkodingsrelaterte* oppgavene (1-11 prosentpoeng), og på deloppgaven *trekke sammen lyder til ord* (fonemsyntese og ordgjenkjenning) skårer de nesten helt likt. Forskjellen er størst mellom de to elevgruppene på setningsforståelse (21 prosentpoeng).

#### *Leseresultater i 2. klasse*

I Figur 4 viser vi leseresultatene for prosjektelevene i 2. klasse, og her er den kritiske grensen satt til 55 %.



Figur 4: Leseresultater i 2. klasse for prosjektelever (n=21)



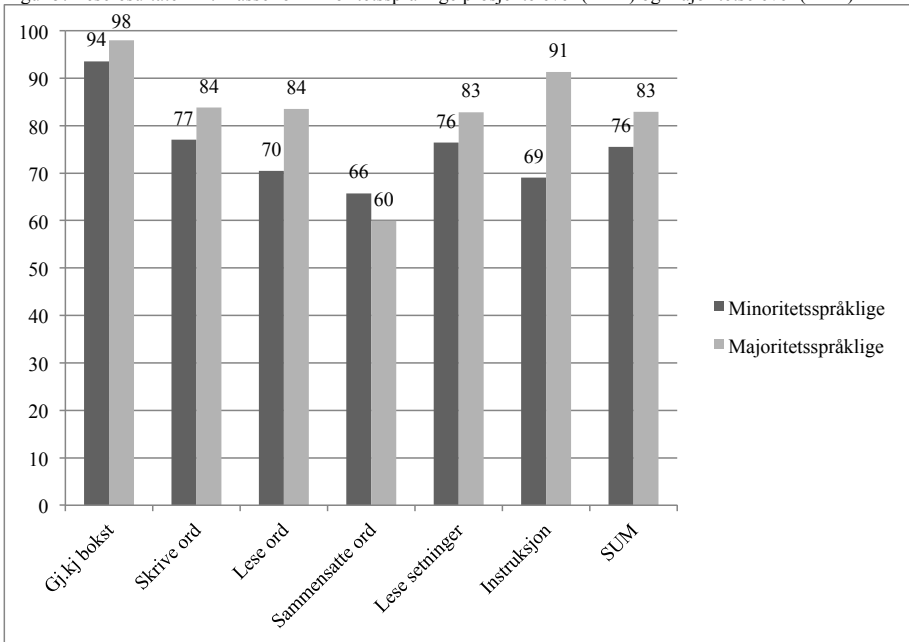
Også i 2. klasse kan en dele elevene i to grupper: En stor gruppe på 15 elever som skårer i god avstand til kritisk grense, og en liten gruppe (6 elever) som skårer rundt kritisk grense (+/- 9 %). Vi ser en positiv tendens blant de seks prosjektelevene som skårer lavest når det gjelder avstanden til kritisk grense; mens 6 elever var under kritisk grense i 1. klasse (Figur 2), er bare 2 elever under, 1 elev på og 3 elever like over kritisk grense i 2. klasse (Figur 4).

Figur 2 og 4 tegner ganske likeartede kurver med noe av den samme stigning og den samme todeling, men med en viss sammentrekning av topp og bunn i 2. klasse: De som skårer lavest får en høyere skår (fra 39 til 46 %), mens de som skårer høyest får en noe lavere måloppnåelse: fra 100 til 93 % for den som skårer høyest.

Leseprøven i 2. klasse består av seks deloppgaver, og i Figur 5 (neste side) kommer en oversikt over hvordan de minoritetsspråklige prosjektelevene skårer på de ulike deloppgavene sammenliknet med klassen med majoritetselever.

På totalsummen for leseresultater ser vi at forskjellen mellom minoritets- og majoritetsspråklige er relativt konstant fra 1. til 2. klasse (Figur 3 og 5), 8 prosentpoeng i 1. klasse og 7 prosentpoeng i 2. klasse. Begge elevgruppene skårer lavest på oppgaven der de skal dele *sammensatte ord*, og på denne oppgaven skårer de minoritetsspråklige høyere enn de majoritetsspråklige (Figur 5). På de to første, avkodingsrelaterte oppgavene, *gjenkjenne bokstav* og *skrive ord*, er forskjellen mellom

Figur 5: Leseresultater i 2. klasse for minoritetsspråklige prosjektelever (n=21) og majoritetselever (n=22)



Forklaring: Tallene viser prosentvis måloppnåelse på de ulike del-oppgavene

de to elevgruppene minst. Forskjellen er størst, i de majoritetsspråkliges favør, i de mest utfordrende oppgavene når det gjelder leseforståelse: I oppgaven *lese ord* er forskjellen på 13 prosentpoeng; dette kan skyldes at på denne oppgaven *må* elevene *forstå* innholdet i de ordene som testes, mens de på de andre avkodingsoppgavene kun har en *fordel* av å kjenne betegnelsene på de illustrerte ordene. I oppgaven *skrive ord* vil for eksempel en elev godt kunne skrive ordet som læreren leser uten at eleven forstår ordet, mens i oppgaven *lese ord* skal eleven ut fra illustrasjon av en gjenstand kunne identifisere det ordet som betegner gjenstanden. Den oppgaven som skiller seg sterkest ut når det gjelder resultatene til de majoritets- og minoritetsspråklige elevene, er imidlertid den oppgaven som tester funksjonell lesing, å *lese og følge instruksjoner* (Figur 5), og her var forskjellen 22 prosentpoeng i de majoritetsspråkliges favør.

#### Del 4: Korrelasjonsanalyser av forholdet mellom muntlige ferdigheter og lesing på andrespråket

##### *Sammenhengen mellom talemålsferdigheter og lesing*

I Tabell 3 har vi foretatt en korrelasjonsanalyse mellom prosjektbarnas leseferdigheter i 1. klasse og utviklingen av muntlige norskferdigheter.

Tabell 3: Korrelasjon mellom andrespråksferdigheter og lesing i 1. klasse for prosjektelever (n=21)

LESEPRØVE 1.kl.		MUNTLLIG ¼ år før skolestart	MUNTLLIG 1.kl.
Sum leseprøve 1.kl	Pearson Correlation	.277	.285
	Sig. (2-tailed)	.322	.211
Skrive bokstaver, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	.166	.189
	Sig. (2-tailed)	.471	.412
Identifisere bokstav, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	-.003	.058
	Sig. (2-tailed)	.991	.802
Trekke sammen lyd, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	.150	.110
	Sig. (2-tailed)	.517	.635
Skrive ord, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	.074	.142
	Sig. (2-tailed)	.748	.538
Lese ord, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	.353	.513*
	Sig. (2-tailed)	.117	.017
Lese setning, leseprøve 1.kl.	Pearson Correlation	.339	.328
	Sig. (2-tailed)	.133	.147

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabell 3 gir ikke noe svar på om det er sammenheng mellom muntlige norskferdigheter hos prosjektbarna tre kvart år før skolestart og leseferdigheter i 1. klasse, siden korrelasjonskoeffisientene er lave og ikke signifikante. Den eneste sammenhengen vi her kan uttale oss med høy grad av sikkerhet om i Tabell 3, er korrelasjonen mellom muntlige andrespråksferdigheter i 1. klasse og skår på oppgaven *lese ord*, og her er det en positiv og signifikant korrelasjon på .513\*. Dette samsvarer godt med den vurderingen vi har gjort ovenfor om at deloppgaven *lese ord* forutsetter at eleven har inne det ordforrådet som tegningene illustrerer .

I Tabell 4 har vi en korrelasjonsanalyse av forholdet mellom leseferdigheter i 2. klasse og utviklingen av muntlige andrespråksferdigheter fra tre kvart år før skolestart til våren i 2. klasse.

Tabell 4: Korrelasjon mellom andrespråksferdigheter og lesing for prosjektlever i 2.klasse (n=21)

		MUNTLLIG ¼ år før skole	MUNTLLIG 1.kl.	MUNTLLIG 2.kl.
Sum leseprøve 2.kl	Pearson Correlation	.127	.188	.438*
	Sig. (2-tailed)	.583	.415	.047
Gjenkjenne bokstaver, leseprøve 2.kl.	Pearson Correlation	-.263	-.085	-.178
	Sig. (2-tailed)	.249	.716	.440
Skrive ord, leseprøve 2.kl.	Pearson Correlation	.107	.201	.388
	Sig. (2-tailed)	.643	.382	.082
Lese ord, leseprøve 2.kl.	Pearson Correlation	.440*	.462*	.719**
	Sig. (2-tailed)	.046	.035	.000
Sammensatte ord, leseprøve 2.kl.	Pearson Correlation	-.109	-.147	-.155
	Sig. (2-tailed)	.637	.524	.501
Lese setninger, leseprøve 2.kl.	Pearson Correlation	.218	.245	.483*
	Sig. (2-tailed)	.343	.285	.027
Lese instruksjon, leseprøve 2.kl	Pearson Correlation	.426	.482*	.671**
	Sig. (2-tailed)	.054	.027	.001

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

De muntlige andrespråksferdighetene minoritetselevne hadde tre kvart år før skolestart, korrelerer signifikant bare med resultatene på én av deloppgavene i 2. klasse, nemlig *lese ord* (Tabell 4). Muntlige norskerferdigheter i 1. klasse korrelerer med to deloppgaver i lesing i 2. klasse, nemlig *lese ord* og *lese og følge instruksjon*. Muntlige andrespråksferdigheter i 2. klasse korrelerer med tre deloppgaver i lesing i 2. klasse, og korrelasjonen er også blitt sterkere, fra .462\* i 1. klasse til .671\*\* og .719\*\* i 2. klasse. De muntlige andrespråksferdighetene korrelerer kun med leseforståelse, ikke med noen av de avkodingsrelaterte deloppgavene verken i 1. eller 2. klasse.

Muntlige andrespråksferdigheter i førskolealder korrelerer ikke signifikant med noen av delferdighetene i lesing i 1. klasse (Tabell 3), men for leseferdighetene i 2. klasse finner vi (Tabell 4) signifikant og gradvis sterkere korrelasjon til muntlig helt fra siste år i barnehage og framover på deloppgavene *lese ord* og *lese og følge instruksjon*.

#### *Sammenhenger mellom vokabular og lesing i 2. klasse*

Vokabularet er en vesentlig del av de muntlige språkerferdighetene. Korrelasjonsanalysen i Tabell 5 vil kunne vise om det er bestemte deler av andre-

språket og vokabularet som i særlig grad har betydning for leseferdighetene til våre minoritetsspråklige deltakere.

Tabell 5: Korrelasjon mellom vokabular og lesing i 2. kl. for prosjektlever (n=21)

		Sum vokabulartest 2.kl	Info. oppg.	Ord- og begrepsrikdom	Ting som hører sammen	Ordforståelse
Sum leseprøve	Pearson Corr.	.220	.444*	.036	.091	.151
2.kl	Sig. (2-tailed)	.337	.044	.878	.696	.513
Gjenkjenne bokstaver,	Pearson Corr.	-.428	-.226	-.401	-.362	-.151
lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.053	.325	.071	.107	.102
Skrive ord,	Pearson Corr.	.368	.530*	.254	.148	.266
lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.101	.013	.266	.521	.245
Lese ord,	Pearson Corr.	.575**	.666**	.433*	.325	.402
lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.006	.001	.050	.151	.071
Sammen-satte ord,	Pearson Corr.	.022	.213	-.208	.093	.000
lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.923	.355	.365	.689	.999
Lese setninger,	Pearson Corr.	.260	.465*	.048	.103	.244
Lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.256	.034	.835	.657	.286
Lese instruksjon,	Pearson Corr.	.487*	.606**	.406	.193	.324
Lesepr. 2.kl.	Sig. (2-tailed)	.025	.004	.068	.401	.152

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

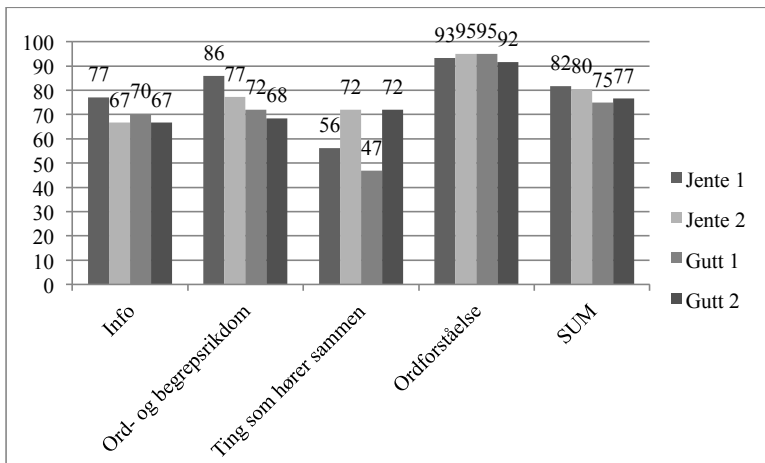
Sammenfattende ser det ut til å være lav, positiv korrelasjon (.22) mellom *sum leseresultater* og *sum vokabular* i 2. klasse (Tabell 5). Vi kan imidlertid ikke påstå noe med sikkerhet, siden signifikansnivået ikke er tilstrekkelig. Den negative korrelasjonen mellom alle de fire vokabularoppgavene og det å *gjenkjenne bokstaver* som vist i Tabell 5, må en se bort ifra fordi elevene på denne deloppgaven ikke følger «normalfordelingen»: 18 elever skårer her mellom 96 og 100 %, mens tre elever skårer henholdsvis 40, 64 og 66 %. Vi har dessuten tidligere kommentert at når de fleste skårer rundt 100 %, er korrelasjonsutregning irrelevant.

Vokabulartestens deloppgave *informasjon og kunnskap* er den som korrelerer mest gjennomgående og signifikant med deloppgavene som tester *leseforståelse* på ord-, setnings- og tekstnivå: *lese ord*, *lese setning* og *lese*

og følge en instruksjon. Sammenhengen mellom *informasjons- og kunnskapsdelen* i vokabulartesten og *lese setning* er signifikant (.465\*), og mellom *informasjon og kunnskap* og *lese ord* og *lese og følge instruksjon* er det enda høyere, signifikant korrelasjon (.666\*\* og .606\*\*).

For våre 21 minoritetsspråklige deltakere har vi altså sett (Tabell 5) en signifikant korrelasjon mellom vokabulartestens deloppgave *informasjon og kunnskap* og *leseforståelse*. Gjelder dette også for de fire majoritetsspråklige elevene som vi utførte vokabulartesten på? Siden de fire majoritetselevne skåret jevnt på leseprøven, kunne man forvente at de også skårer jevnt på vokabulartestens *informasjon og kunnskap*. Vi har tidligere sammenliknet vokabularprofilen til våre minoritetsspråklige og majoritetsspråklige deltakere på gruppenivå (Figur 1) og sett at de to gruppene skårer likt på *ting som hører sammen*, og at det er størst forskjell i skår mellom minoritets- og majoritetselever på deloppgaven *informasjon og kunnskap*. Vi skal nå se hvordan de fire majoritetsspråklige skårer enkeltvis og sammenlikne standardavvikene på de to gruppene.

Figur 6: Profil på vokabular for de fire majoritetselevne



Det mest påfallende er den gjennomgående og store forskjellen i standardavvik på de to gruppene; gjennomgående høyt standardavvik på de minoritetsspråklige og lavt på de majoritetsspråklige, og vi ser i *sum* (Tabell 6) at standardavviket er over tre ganger så høyt for de minoritetsspråklige.

Tabell 6: Standardavvik på deloppgaver på vokabulartest for minoritets- (n=21) og majoritetslever (n=4)

	Inform. og kunnskap	Ord- og begrepsrikdom	Ting som hører sammen	Ordforståelse	SUM
Minoritetsspråklige	16,0	10,7	17,6	6,5	9,0
Majoritetsspråklige	4,2	6,6	10,7	1,4	2,7

Dette betyr at den majoritetsspråklige gruppa er mer homogen enn de 21 minoritetsspråklige også når det gjelder vokabular, og ikke bare leseferdigheter. Det mest interessante i vår sammenheng er imidlertid vokabularoppgaven *informasjon og kunnskap*, fordi denne vokabularoppgaven sterkest korrelerer med leseferdigheter (Tabell 5). På deloppgaven *informasjon og kunnskap* er det størst forskjell i standardavvik mellom de to gruppene; stort standardavvik hos de minoritetsspråklige, men lite hos de majoritetsspråklige, og denne forskjellen er helt parallell til hvordan de to gruppene skårer på leseprøvene. De fire majoritetslevene skårer jevnt på lesetesten (gjennomsnittlig) og relativt jevnt på *informasjon og kunnskap*. Mest ulikt skårer de fire majoritetsspråklige på vokabularoppgaven *ting som hører sammen*, og her er standardavviket på nesten 11 prosentpoeng; i Tabell 5 ser vi at denne deloppgaven heller ikke korrelerer signifikant med leseferdigheter hos de minoritetsspråklige.

At de fire majoritetsspråklige elevene skårer så jevnt høy (mellom 92 og 95 %) på *ordforståelse*, kan indikere at vi her har å gjøre med en takeffekt, altså at denne deloppgaven er for lett for majoritetsspråklige elever i 2. klasse.

## Del 5: Drøfting

I omtalen ovenfor av kartleggingsprøvene i lesing konstaterte vi at når prøvene gjennomføres av andrespråkslever som ikke har basisferdighetene i grammatikk og et aldersadekvat ordforråd på plass, vil leseprøvene i høyere grad enn for majoritetslever kunne fungere som språktester. Dette gjør det utfordrende for den som skal forklare og fortolke andrespråkslevers resultater på leseprøvene. En lav skår kan vel så gjerne skyldes at eleven har morfosyntaktiske eller fonologiske utfordringer i norsk (som for eksempel at eleven ikke oppfatter forskjellen mellom i/y) som det at han eller hun har utfordringer med lesing. Feil kan også skyldes at eleven ikke har forstått ord eller fraser i oppgaven eller i instruksjonene. Mye av motivasjonen for denne studien ligger i å undersøke deler av dette problemfeltet:

Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for hvordan elevene klarer seg på leseprøver? Er det bestemte deler av andrespråket som har særlig betydning for utvikling av leseferdigheter? Er det bestemte delferdigheter i lesing som er mer utfordrende for minoritetsspråklige?

Vi vil også minne om de feilkildene og begrensningene antallet deltakere gir med tanke på manglende representativitet, omtalt i metode-delen. De sammenhengene vi finner, gjelder kun for de informantene vi har valgt ut. Dessuten er det mange andre faktorer som kan være vel så avgjørende for barnas leseferdigheter som de språklige faktorene vi har fokusert i denne artikkelen, som foreldrenes utdanning, elevenes morsmålsferdigheter, lærernes tilrettelegging av leseopplæring og skolens organisering av samarbeidet mellom kontaktlærer og morsmålslærer.

*Problemstilling 1a: I hvilken grad er det sammenheng mellom prosjektbarnas muntlige andrespråksferdigheter og leseferdigheter i 1. og 2. klasse?*

Vi har sett i Tabell 2 at 17 av de 21 minoritetsspråklige barna ikke er kommet ut over begynnernivå i norsk tre kvart år før skolestart, og begynnernivå innebærer at ordforrådet er lite og enkelt, at det er svakt utbygd grammatikk og språket er svært kontekstavhengig; altså en språkkompetanse som ligger et godt stykke under det som er anbefalt, og som innebærer en tilleggsrisiko for at barna skal få leseproblemer. Vi finner imidlertid ingen signifikant korrelasjon mellom generelle ferdigheter i muntlig norsk tre kvart år før skolestart og resultater på leseprøver i 1. klasse (Tabell 3). Muntlige andrespråksferdigheter før skolestart korrelerer imidlertid signifikant med én av deloppgavene i lesing i 2. klasse, nemlig *lese ord* (Tabell 4), en deloppgave som stiller store krav til elevens ordforråd (med testord som *ese, kvist, kutt, krus, krutt, grus, slave*).

Muntlige andrespråksferdigheter i 1. klasse korrelerer altså signifikant (.513\*) bare med én deloppgave i lesing i 1. klasse, *lese ord* (Tabell 3). Korrelasjonsanalysen i Tabell 3 svarer ikke på om muntlig i 1. klasse korrelerer signifikant med de andre deloppgavene i lesing. At korrelasjonen mellom muntlig og leseferdigheter er usikker eller lav i 1. klasse, kan ha sammenheng med at leseprøven i 1. klasse først og fremst er ment å fange opp problemer med avkodning. Vi har i teoridelen vist til forskning som viser at andrespråkelever primært sliter med forståelsessiden av lesinga, mens det ikke er så store forskjeller mellom minoritets- og majoritetselever når det gjelder avkodning. Men det kan også være en tilfældighet i dette lille utvalget.



Muntlige andrespråksferdigheter i 1. klasse ser imidlertid ut til å ha større sammenheng med leseresultatene i 2. klasse hos våre informanter. I Tabell 4 finner vi at muntlig i 1. klasse korrelerer signifikant med to av deloppgavene på leseprøven i 2. klasse, både med *lese ord* og *lese og følge instruksjon*. Begge disse to deloppgavene stiller relativt store krav til leseforståelse.

Når elevene kommer til 2. klasse, har vi sett (Tabell 4) at det er en signifikant korrelasjon mellom andrespråksferdigheter og lesing. De deloppgavene i lesing som muntlige norskferdigheter korrelerer signifikant med, er oppgaver der leseforståelsen spiller en avgjørende rolle: *lese ord*, *lese setninger* og *lese og følge instruksjon*. Korrelasjonen mellom muntlig i 2. klasse og *lese ord* og *lese instruksjon* er på henholdsvis .719\*\* og .671\*\*. Den sammenhengen vi her har funnet mellom muntlige språkferdigheter, vokabular og leseforståelse, finner vi støtte for i mye internasjonal forskning (Bialystok 2002, Storch og Whiteburst 2002, Aukrust 2005, Geva 2006, Baker 2006, Verhoeven 2010).

Våre korrelasjonsanalyser svarer ikke på om muntlige andrespråksferdigheter fra siste år i barnehage og fram til 2. klasse har betydning for de avkodingsrelaterte deloppgavene i 1. og 2. klasse. En slik sammenheng kan vi heller ikke se er påvist i annen forskning.

*Problemstilling 1b: Er det bestemte sider ved det muntlige språket som korrelerer med de ulike delferdighetene i lesing?*

I vår studie er det korrelasjonsanalysen med vokabulartesten TOSP som eventuelt kunne gi svar om det er bestemte sider ved muntlige språkferdigheter som korrelerer med ulike delferdigheter i lesing (Tabell 5). Vi har sett at vokabularet korrelerer positivt og signifikant med deloppgavene *lese ord* og *lese og følge instruksjon*. Vokabulartestens deloppgave *informasjon og kunnskap* skiller seg ut ved at den korrelerer signifikant med fire av de seks deloppgavene på leseprøven, og her finner vi sterkest korrelasjon med høyest signifikans på leseprøvens *lese ord* (.666\*\*) og *lese og følge instruksjon* (.606\*\*). Vi har tidligere nevnt at vokabulartestens *informasjon og kunnskap* skiller seg fra vokabulartestens andre oppgaver ved at elevene i denne oppgaven møter et kontekstredusert språk og en mer kompleks syntaks (passivkonstruksjoner, sammensatte verbalfraser, hypotakse). Innholdet i det språklige uttrykket er dessuten mer kognitivt utfordrende. Dette er en språkkompetanse som ligger nær opp til den språkkompetansen Cummins (1984) kaller CALP (se ovenfor), og at det er sammenheng mel-

lom CALP og leseferdigheter, er jo ett av Cummins hovedpoeng (1984).

Korrelasjonsanalysen i Tabell 5 gir ikke svar på om de mer begrepsrelaterte sidene ved vokabularet, som blir testet i deloppgavene *ord- og begrepsrikdom* og *ting som hører sammen*, korrelerer med leseferdigheter. Vi så også at de fire majoritetslevene som skåret jevnt på lesing, skårer svært ujevnt på vokabulartestens *ting som hører sammen* (Figur 6, Tabell 6).

Det er overraskende at vokabulartestens *ordforståelse* ikke korrelerer med de deloppgavene i leseprøven som tester *leseforståelse* (Tabell 5). At ord- og lytteforståelse henger nært sammen med leseforståelse, er jo en av hovedtankene i teorien om ”The simple View of Reading” (Hoover og Gough 1990). Det at vi ikke finner noen signifikant korrelasjon mellom leseforståelse og vokabulartestens *ordforståelse*, kan skyldes at vokabularoppgaven *ordforståelse* er for lett; vi ser at både minoritets- og majoritetsspråklige skårer jevnt på høyt nivå på vokabularoppgaven *ordforståelse* (Figur 1), med markant lavest standardavvik for begge gruppene (Tabell 6). Det er her mulig at vi har å gjøre med en takeffekt. Som tidligere nevnt vil takeffekt gjøre korrelasjonsanalyse irrelevant.

*Problemstilling 2: Er det bestemte delferdigheter i lesing der forskjellene mellom minoritets- og majoritetsspråklige er spesielt store?*

Våre tall viser at de minoritetsspråklige elevene i vårt prosjekt skårer 7-8 % lavere enn en klasse majoritetsspråklige elever på leseprøvene i 1. og 2. klasse (Figur 1 og 3). Dette kan skyldes tilfeldigheter i det lille utvalget deltakere vi har, men det er ikke urimelig å tenke at det kan ha vært en ulempe for de 21 prosjektelevene å bli alfabetisert på et språk de ikke hadde aldersadekvate ferdigheter i. Ulempen kan for eksempel ha vært at de ikke fikk samme positive utbytte av den leseopplæringen som ble gitt på grunn av manglende norskspråklige ferdigheter, eller at noen av dem misforstod instruksjonene under leseprøvene. En annen ulempe kan ha vært at det var bøyingsformer, ord og formuleringer i oppgavene enkeltelever ikke forstod.

Det er lite i vårt tallmateriale som understøtter tesen om at tospråklige elever skulle ha en fordel når det gjelder avkodingsferdighetene (Bialystok 2002, Lesaux og Siegel 2003, Siegel 2004, Lesaux og Geva 2006, Verhoeven 2010), siden de minoritetsspråklige prosjektelevene skårer lavere enn den majoritetsspråklige klassen på deloppgavene som tester avkoding i 1. og 2. klasse (Figur 3 og 5). Prosjektelevene skårer imidlertid *relativt sett* mer likt med de majoritetsspråklige på de oppgavene som tester avkoding enn på de som tester leseforståelse, noe som kan indikere at ikke alders-

adekvate norskerferdigheter slår mindre negativt ut på avkodingsoppgavene enn på leseforståelse. At prosjektelevene ikke gjør det bedre på avkodingsoppgavene relativt sett, kan også skyldes at de ikke er kommet over den terskelen på sine to språk som er nødvendig for å få spesielle fordeler av sin tospråklighet (Bialystok 2002, Baker 2006, Aukrust og Rydland 2007, Verhoeven 2010).

I vår studie er det størst forskjell mellom minoritets- og majoritetsspråklige i de majoritetsspråkliges favør på de deloppgavene i lesing som tester *leseforståelse*. Dette er i overensstemmelse med funn i mye internasjonal forskning (Baker 2006, Lervåg og Melby-Lervåg 2009, Verhoeven 2010). I 1. klasse er forskjellen mellom majoritets- og minoritetsspråklige 21 prosentpoeng i de majoritetsspråkliges favør på deloppgaven *lese setning* (Figur 3), nesten tre ganger så mye som den gjennomsnittlige forskjellen mellom de to gruppene. I 2. klasse ser vi av Figur 5 at forskjellene er størst i de majoritetsspråkliges favør på deloppgavene *lese ord* (13 prosentpoeng) og *lese og følge instruksjon* (22 prosentpoeng).

Vår studie peker mot at det kan være en bestemt språklig-kognitiv kompetanse som fører til at flere andrespråkelever har problemer med leseforståelse, nemlig den kompetansen som blir testet i vokabulartestens deloppgave *informasjon og kunnskap*. Av de spesifikke sidene ved språkkompetansen vi har testet, er det vokabulartestens *informasjon og kunnskap* som korrelerer mest gjennomgående og signifikant med leseforståelsen i 2. klasse (Tabell 5), og det er på denne vokabularoppgaven det er størst forskjell i skår og standardavvik mellom prosjektelevene og de fire majoritetselevne (Figur 1 og 6, Tabell 6). Men som nevnt tidligere er våre informantgrupper små, og det trengs mer forskning på større og mer representative grupper for å bestyrke våre antakelser om at de språklige og kognitive utfordringene som blir testet i *informasjon og kunnskap*, representerer en særlig utfordring for minoritetsspråklige, og har betydning for hvordan minoritetslever klarer seg gjennom den begynnende leseopp-læringa.

Det hverdagslige kommunikasjonsspråket utvikles godt i barns lek og samhandling med andre barn. Det kontekstreduserte språket og den omverdenskunnskapen som testes i *informasjon og kunnskap*, er vel gjerne noe barn primært tilegner seg i kontakt med voksenpersoner, og for mange minoritetsspråklige vil slik norskspråklig voksenkontakt ofte avgrense seg til barnehage og skole. For mange minoritetsspråklige vil barnehage/skole være det eneste stedet de kommuniserer med voksne på norsk, for hjemme

og privat vil voksenkontakt oftest skje på morsmålet. At minoritetsspråklige har god voksenkontakt og mye tilstedeværelse i de voksenstyrte aktivitetene i barnehagen, vil kunne være et viktig tiltak for å styrke kontekstredusert språkkompetanse. Cummins og Swain (1986) refererer til en 10 års longitudinell studie der man fant at utfordrende samtaler over flere turer mellom barn og voksne i førskolealder sterkt predikerte begynnende leseferdigheter (Cummins og Swain 1986:159). En undersøkelse Aukrust (2008) har gjort med en gruppe tyrkisktalende andrespråkelever i 1. klasse, viser at barns deltakelse i mindre grupper der de møter kognitivt utfordrende språk sammen med lærer, kan se ut til å virke positivt inn på barnas andrespråksutvikling og lesing.

### *Avslutning*

De andrespråkelevne vi har presentert i denne artikkelen, er bare i begynnelsen av sin lange skolegang, og mye kan skje, og mye har skjedd i den treårs perioden vi har fulgt dem. Prosjektbarna har hatt en svært positiv andrespråksutvikling i løpet av den treårs perioden vi har fulgt dem fra barnehage og over i skole. Vi vil også framheve den gjennomgående positive holdninga til lesing og ulike leseaktiviteter som alle prosjektbarna uttrykker på de innledende sidene i de leseprøvene vi her har tematisert. Avstanden i skår på leseprøvene mellom våre minoritetsspråklige prosjektelever og elevene i den majoritetsspråklige klassen var ikke avskrekken, selv om leseprøvene har noen tilleggsutfordringer for de minoritetsspråklige. Dessuten er det flere av prosjektelevene som skårer svært høyt i både 1. og 2. klasse.

Samtidig vekker det en viss bekymring at det i særlig grad er leseforståelsen flere av våre prosjektelever strever med når vi sammenlikner dem med majoritetsspråklige elever, og kravet til leseforståelse blir økende i årene som kommer. En kan ikke se bort ifra muligheten for at begrensede ferdigheter i norsk vil slå sterkere ut ettersom lesetekstene blir mer krevende, for eksempel når elvene på mellomtrinnet går over fra *å lære å lese* til *å lese for å lære* (Engen og Kulbrandstad 2004, Aukrust 2005, Baker 2006, Geva 2006, Verhoeven 2000 og 2010). I leseforskningsmiljøer er metaforen «the fourt year slump» blitt brukt som betegnelse for det fenomenet at en del elever begynner å sakke akterut ved overgangen til mellomtrinnet når elevene møter tekster der vokabular, syntaks og tekststruktur blir mer kompleks og innholdet blir mer abstrakt og kognitivt krevende. Dette er et fenomen som i utgangspunktet ble knyttet til elever fra svake sosiale

grupper, og som etter hvert i stigende grad er blitt knyttet til andrespråkslevers lese- og skolefaglige utvikling (Engen og Kulbrandstad 2004). Spesielt gjelder dette andrespråks elever som får hele sin skolegang i et system der morsmålet i liten grad tas i bruk som opplæringspråk (Thomas og Collier 2002). Studien til Thomas og Collier (2002) viser at minoritetsspråklige elever som er født i USA og har fått all sin skolegang på engelsk, i beste fall tar igjen de majoritetsspråklige elevene etter sju til ti år i engelsk og de andre skolefagene, under forutsetning av at de har fått støtte og hjelp for tenkning og faglæring på morsmålet i hjemmet.

Til slutt vil vi understreke at vi kun har framvist data på elevenes norskspråklige ferdigheter, kanskje det svakeste språket for mange av disse elevene. Totalt sett har disse elevene langt rikere språklige ferdigheter enn det vi har vist fram i denne artikkelen – og større språklige kompetanse enn det de får nyttiggjort seg i skolen. Studien til Thomas og Collier (2002) viser at opplæringsprogram der man tar i bruk barnas morsmål på like vilkår med majoritetsspråk som opplæringspråk gjennom hele skoleløpet, har som effekt at de minoritetsspråklige elevene tar igjen de majoritetsspråklige elevene allerede på mellomtrinnet både i engelsk og i andre skolefag, og at de på ungdomstrinnet har sterkere skoleframgang enn de majoritetsspråklige. Som nevnt var det en av våre prosjektelever som først lærte seg å lese på morsmålet arabisk før hun begynte på skolen, og fortsatte med lesing på den arabiske søndagsskolen gjennom hele prosjektperioden. Internasjonal faglitteratur anbefaler som nevnt at barn bør lære å lese på sitt sterkeste språk. Da vedkommende elev begynte på skolen, var de norskspråklige ferdighetene på et tidlig begynnernivå. På leseprøvene i 1. og 2. klasse var vedkommende elev helt i toppsjiktet blant alle deltakerne når det gjaldt leseferdigheter på norsk, med alt riktig på leseprøven i 1. klasse, og 92 % riktig i 2. klasse. Det er selvsagt umulig å trekke noen som helst slutninger på bakgrunn av én elev, og det kan ha vært andre faktorer som har vært vel så avgjørende for disse resultatene enn leseopplæring på morsmålet. Vi velger å avslutte med å la dette ene eksempelet med *leseopplæring på det sterkeste språket* stå som et tankevekkende moteksempel til den nokså en-språklige, norske opplæringsmodellen vi har hentet våre data fra.

## Noter

- 1 Foreldrene til ett av barna ankom Norge da barnet var 3 år, men siden ingen av resultatene verken i andrespråk eller lesing skiller seg ut for dette barnet, ser vi ikke noe poeng i å skille ut dette barnet.
- 2 Høier (2007) har brukt TOSP-testen på tospråklige samiske 5. klassinger, og disse, som da har opplæringen sin på morsmålet samisk, har samme profil på både det norskspråklige og samiske vokabularet, som de majoritetsspråklige elevene vi har målt.

## Litteratur

- August, D. og T. Shanahan (red.) 2006. *Developing literacy in second language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. New Jersey: Erlbaum.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring - en kunnskapsoversikt*. Rapport for Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, Vibeke Grøver 2008. Turkish-speaking First Graders in Norway Acquiring Second Language Vocabulary, Listening Comprehension and Literacy Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52:3, 293-314.
- Aukrust, Vibeke Grøver og Veslemøy Rydland 2007. Minoritetsspråklige barn og lesing. I Ivar Bråthen (red.) *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 128-146.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4<sup>th</sup> ed. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bergman, Pirkko og Tua Abrahamsson 2004. Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. I K. Hyltenstam og I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, 597-626.
- Bialystok, Ellen 2002. Acquisition of literacy in bilingual children. A framework for research. *Language learning. A journal of research in language studies*, Volume 52, 159- 199.
- Butler, Yuko Goto 2013. Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition. I T.K. Bhatia og W.C. Ritchie (red.). *The handbook of Bilingualism and Multilingualism*. West Sussex: Blackwell Publishing, Ltd., 109-136.

- Cummins, Jim 1984. Wanted. A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. I Ch. Rivera (red.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, <http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201204092037390.pdf>.
- Cummins, Jim og M. Swain 1986. *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.
- Engen, Liv 1999. *Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling*. Bergen: Doktorgradsavhandling.
- Engen, Liv m.fl. 2007. *Leseferdigheter på 2. årstrinn våren 2007*. Delrapport. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Engen, Thor Ola og Lars Anders Kulbrandstad 2004. *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Geva, Esther 2006. Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. I D. August og T. Shanahan (ed.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 149-174).
- Hoover, Wesley A. og Philip B. Gough 1990. The Simple View of Reading. *Reading and writing. An Interdisciplinary Journal* 2, 127-160.
- Høier, Jorun 2007. *Lese for å lære. Tospråklige utfordringer i utvikling av lesekompetanse i et minoritetsperspektiv*. Tromsø: Eureka forlag.
- Kulbrandstad, Lise 2003. *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lervåg og Melby-Lervåg 2009. Muntlig språk, ordavkodning og leseferdigheter hos tospråklige. En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4, 264-280.
- Lesaux, N.K. og Linda Siegel 2003. The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 39:6, 1005-1019.
- Lesaux, Nonie og Esther Geva 2006. Development of Literacy in Language-Minority Students. I August og Shanahan (red.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 53-74.
- Loona, Sunil 1995. TOSP – Tospråklig prøve. Antirasistisk senter.
- Loona, Sunil 2005. TOSP – en prøve for kartlegging av verbale ferdigheter i to språk. *Norsk tidsskrift for logopedi* 2.
- NOU 2010:7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*.

- Siegel, Linda 2004. Bilingualism and Reading. I T. Nunes og P. Bryant (ed.) *Handbook of Children's Literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 673-690.
- Skoug, Tove og Sigrun Sand 2003. *Med Madhia og Akbar fra barnehage til skole. En oppfølging av prosjektet med gratis kortidsplass i barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo*. Høgskolen i Hedmark: Rapport 2.
- Snow, Catherine m.fl. (red.) 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academic Press.
- Storch, A.S. og G.H. Whitehurst 2002. Oral language and Code-Related Precursors to Reading. Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology* 38, 6, 934-947.
- Thomas, Wayne og Virginia Collier 2002. A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).
- Tonne, Ingebjørg og Joron Pihl 2013. Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *Nordand 8:1*, 93-116.
- Utdanningsdirektoratet 2008. Obligatorisk kartleggingsprøve. Kartlegging av lesing 1. og 2. klasse.
- Verhoeven, Ludo 2000. Components in Early Second language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, Vol 4:4, 313-330.
- Verhoeven, Ludo 2010. Second Language Reading Acquisition. I M.L. Kamil m.fl. *Handbook of Reading Research Vol IV*. New York: Taylor and Francis, 661-683.

### **Abstract**

Based on a longitudinal study of 21 second-language learners we followed from last year in kindergarten to end of 2nd grade, we will examine some aspects of the process of learning to read in a second language. We are particularly interested in how and to what extent oral skills and vocabulary in the second language are important for early reading development. In our study we did not get a clear answer as to what extent second-language skills of preschool age are important for reading skills in the early grades, but the relation between second-language skills and reading skills are stronger from 1st to 2nd grade. For our informants, it is especially the development of the context-reduced, more cognitive demanding language that correlates



significantly with reading skills. When we compare the second-language learners' reading skills with the skills of majority-language speaking pupils, we find that the second-language learners score more evenly with the majority-language speaking pupils in the code-related subtasks than the subtasks testing reading comprehension.

*Keywords: second-language development, vocabulary, national assessment tests, reading, kindergarten, lower primary school*