

# Andrespråkselevs møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn

*Ragnar Arntzen, Bjørn Harald Kvifte og Arnstein Hjelde*  
Høgskolen i Østfold

I denne artikkelen presenterer vi resultatene på obligatoriske leseprøver til 16 tospråklige elever fra 1. til 5. trinn og undersøker de delferdighetene som synes å være spesielt utfordrende for denne gruppen. Barna er født i Norge og begynte å lære norsk i tre- til femårsalderen da de begynte i barnehage. Selv om barna var i en tidlig begynnelsefase når det gjaldt ferdigheter i opplæringspråket ved skolestart, var det flere av dem som klarte seg bra på leseprøvene gjennom småskoletrinnet og over på mellomtrinnet. Enkelte som klarte seg bra på leseprøvene i 1. og 2. trinn, begynte imidlertid å skåre bekymringsfullt svakt da de kom til 3. og 5. trinn. Det kan se ut til at det i særlig grad var vokabularet på andrespråket som skapte problemer for mange av de tospråklige elevene på leseprøvene i overgangen til mellomtrinnet.

Nøkkelord: *lesing på andrespråk, avkoding, leseforståelse, vokabular.*

## **Innledning**

Denne studien er basert på materiale fra et longitudinelt forskningsprosjekt der vi følger en gruppe tospråklige barn fra barnehage og over i skolen. Formålet med forskningsprosjektet er å beskrive utviklingen til én bestemt gruppe tospråklige, nemlig suksessivt tospråklige barn, født i Norge av innvandrerforeldre. Barna begynner først å tilegne seg majoritetsspråket norsk med full tyngde i den kritiske perioden rundt tre- til femårsalder, når basisgrammatikken i førstespråket er i ferd med å bli etablert (Abrahamsson og Hyltenstam 2004, Montrul 2008).

I artikkelen tar vi for oss hvilke utfordringer informantene våre får i møte med de obligatoriske leseprøvene fra 1. til 5. trinn. Tidligere undersøkelser viser at minoritetsspråklige som gruppe ofte skårer noe lavere enn majoritetsspråklige, selv om det er store individuelle forskjeller (Randen 2015). Resultater fra den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn i 2013 er ett eksempel på at både elever født i utlandet og elever født i Norge med innvandrerforeldre, skåret lavere enn majoritetsspråklige, og det var heller ikke store forskjeller på prestasjonene til minoritetsspråklige elever født i Norge og elever født i utlandet (Utdanningsdirektoratet 2014). En studie av PIRLS-resultater fra 2001 viser samme tendens, nemlig at det ikke er stor forskjell i leseresultat mellom minoritetselever født i Norge og elever som ikke er født i Norge (Wagner 2005:45). Og Wagner skriver: «Det er uvisst hvorfor det å være født i majoritetslandet ikke slår mer ut i forhold til barnas seinere språk- og leseferdigheter» (Wagner 2005:45).

I vår studie vil vi derfor se nærmere på denne gruppen tospråklige og analysere resultatene på leseprøvene fra 1. til 5. trinn for å se om det er bestemte klassetrinn eller bestemte delprøver som har vært spesielt utfordrende for denne elevgruppen. Leseforskningen har lenge vært klar over at det skjer noe radikalt nytt med lesingen når elevene går fra småskolens leseopplæring (*learning to read*) til mellomtrinnets lesing av fagtekster (*reading to learn*) (Chall 1983). Det skjer et skifte fra lesing på ordnivå med særlig fokus på avkodning, til en multidimensjonal og kompleks leseforståelse som krever integrering av ulike komponenter som språkferdigheter, bakgrunnskunnskap, strategisk kunnskap og arbeidsminne (Chall 1983, Chall og Jacobs 2003, Geva og Farnia 2012, Proctor mfl. 2005). Det er skrevet mye om denne overgangen, men det fins få longitudinelle studier som følger samme gruppe tospråklige fra 1. klasse og over på mellomtrinnet.

I en tidligere artikkel viste vi at disse tospråklige elevene klarte seg relativt bra på leseprøvene på de to første klassetrinnene, men at våre informanter hadde noe større problemer med de delprøvene som testet forståelse enn de delprøvene som testet avkodning (Arntzen og Ludvigsen 2014). Her vil vi derfor fokusere på overgangen fra småskole- til mellomtrinn, og forskningsspørsmålet er:

*Hvilke utfordringer møter våre 16 suksessivt tospråklige informanter på de obligatoriske leseprøvene på de enkelte klassetrinn i overgangen fra småskole- til mellomtrinn?*

I et skolepolitisk perspektiv vil problemstillingen være interessant, siden den overgangsfasen vi her fokuserer på, dekker perioden fra informantene

mottar særskilt opplæring i norsk på de første klassetrinnene, til de blir fullt integrert som tospråklige elever i ordinære klasser uten særskilte språklige støttetiltak på overgangen til mellomtrinnet. Skolen trenger dessuten en større oppmerksomhet på ulike former for tospråklighet, og hvilke ulike utfordringer disse forskjellige grupper kan ha på de enkelte klassetrinn.

Vi veksler mellom å omtale informantene som andrespråkselever, minoritetsspråklige og tospråklige fordi faglitteratur og dokumenter vi refererer til, bruker ulik terminologi. *Første- og andrespråksbegrepet* bruker vi til å betegne den rekkefølgen de ulike språkene blir tilegnet i (Butler 2013). Av og til omtales informantene som minoritetsspråklige for å kontrastere dem mot elever som har majoritetsspråket norsk som førstespråk (S1), og dette begrepsparet ser fenomenet i et samfunns- og maktperspektiv (Montrul 2012). Å benevne informantene som tospråklige er å framheve ressursperspektivet, nemlig at disse informantene har noen ekstra språklige ressurser som gjør at de i hverdagen bruker et annet språk i tillegg til norsk, og vi definerer tospråkligheten ut fra bruk og ikke ut fra ferdighetsnivå (Butler 2013).

### **Forskning om leseutvikling på andrespråket fra småskoletrinnet til mellomtrinnet**

I vår kontekst spiller kognitivt orientert lese teori en sentral rolle fordi den ligger til grunn for kartleggingsprøvene i lesing som er utviklet ved Senter for leseforskning (Kulbrandstad 2003:34), og som altså er måleinstrumentene vi bruker i vår studie. En mye brukt modell i studier av lesing innenfor et kognitivt perspektiv er *The Simple View of Reading* (SVR) (Hoover og Gough 1990), og flere studier konkluderer med at SVR på en adekvat måte forklarer variasjon i leseferdigheter på ulike stadier både for S1- og S2-elever (Bonifacci og Tobia 2017, Nakamoto mfl. 2007, Proctor mfl. 2005, Silverman mfl. 2015, Verhoeven og Leeuwe 2012).

Ifølge SVR består lesing av to deler: en teknisk ferdighet som er unik for lesingen, nemlig *avkodning*, og noe som lesingen har felles med det å lytte, nemlig *forståelse* (Hoover og Gough 1990). En omfangsrik forskning på majoritetselevs leseutvikling viser at *fonologisk bevissthet* er en avgjørende faktor for i hvilken grad elever lykkes i den begynnende leseopplæringen, i særlig grad den tekniske avkodningen, og at denne fonologiske bevisstheten utvikler seg videre i takt med leseutviklingen (Aukrust 2005). Selv om enkelte studier har funnet at muntlige språkferdigheter har betydning for ordlesingsferdigheter, er fonologisk bevissthet en mer robust

prediktor (Aukrust 2005, Geva 2006, Lesaux og Siegel 2003, Storch og Whiteburst 2002).

En del studier viser at S1- og S2-elever skårer relativt likt på de tekniske avkodingsoppgavene på de første klassetrinnene (Melby-Lervåg og Lervåg 2009, Nakamoto mfl. 2007, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012). Dette blir gjerne forklart med at dersom barn har erfaring med to språkssystemer i førskolealder, kan man forvente at de oppnår relativt høyt nivå av fonologisk bevissthet før de begynner på skolen (Siegel 2004, Verhoeven 2010). Dessuten vil ordene og de korte tekstene de leser på de to første klassetrinnene, ofte være lite språklig utfordrende. I det lange løp er det ingen forskjell mellom S1- og S2-elever når det gjelder ordavkodingsferdigheter (Melby-Lervåg og Lervåg 2009, Proctor mfl. 2005, Silverman mfl. 2015, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012).

Samtidig må en understreke at elever som har begrensede ferdigheter i opplæringspråket, vil få mindre utbytte av leseopplæringen (Verhoeven 2010). For å få fullt utbytte av den begynnende leseopplæringen kreves det at man har et relativt stort ordforråd, og at basisgrammatikken i det aktuelle andrespråket er på plass. Å lære å lese på et språk der man ikke har basisferdighetene i fonologi, morfologi, syntaks og vokabular på plass, innebærer en tilleggsrisiko for lesevansker (Lesaux og Siegel 2003, Baker 2006, Verhoeven 2010). Det er også mer krevende å forstå det alfabetiske prinsippet, dersom lydsystemet i opplæringspråket ikke er fullstendig på plass (Kulbrandstad 2003). Det er derfor bred enighet om at barn bør få leseopplæringen på sitt sterkeste språk eller på begge (Snow mfl. 1998, August og Shanahan 2006, Aukrust og Rydland 2007, Verhoeven 2010).

Forholdet mellom avkoding og språkforståelse endrer seg under leseutviklingen. Når ordlesing og avkoding begynner å bli automatisert, blir den andre faktoren i SVR, *språkforståelsen*, stadig viktigere, og særlig viktig her er ordkunnskapen (Proctor mfl. 2005, Verhoeven og Leeuwe 2012, Wolter og Helms-Park 2015). Flere studier viser at minoritetsspråklige ofte har mindre ordforråd på majoritetsspråket enn det majoritetsspråklige har og dermed også skårer dårligere på leseforståelse enn majoritetsspråklige (Geva 2006, Geva og Farnia 2012, Lundeby 2011, Lervåg og Aukrust 2010, Rydland 2009, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012). Vokabular ser ut til å være en svært avgjørende faktor for leseforståelsen, og dessuten mener man det er et slags gjensidighetsforhold mellom vokabular og lesing; utstrakt lesing styrker vokabularet, mens de som er svake lesere og leser lite, derfor ikke får den vokabularutviklingen som er nødvendig for god leseutvikling (Carlo mfl. 2004). Dette går også fram av en longitudinell studie av Duff, Tomblin og Hugh (2015) der de målte

vokabularvekst og leseferdigheter hos 485 enspråklige engelsktalende elever i 4. og 10. klasse. Studien viste at elever med gode leseferdigheter i 4. klasse hadde større vekst i vokabularet fra 4. til 10. klasse enn svake lesere.

Det er flere studier som viser at mange barn som klarer seg greit gjennom den begynnende leseopplæringen på de første klassesettene, kan få problemer i overgangen til mellomtrinnet: Noen elever lærer å lese enkeltord og korte begynnertekster uten særlig problemer, men får vanskeligheter oppover i klassesettene når de er forventet å kunne lese, forstå og lære av stadig lengre og vanskeligere tekster (Thomas og Collier 2002, August og Shanahan 2006, Kieffer 2012, Nakamoto mfl. 2007, Silverman mfl. 2015). Dette overgangsproblemet fra *å lære å lese* til *å lese for å lære* blir ofte omtalt som *the fourth grade slump* (Chall 1983, Chall og Jacobs 2003). Mange barn klarer seg greit gjennom småskolen der opplæringen ofte er basert på hverdagslig språk og sosiale praksiser der barna har god støtte i situasjonen. Etter hvert når opplæringen og læreboktekstene blir mer krevende, og språket blir mer dekontekstualisert og abstrakt, er det gradvis flere elever som får problemer (Chall og Jacobs 2003, Øzerk 2003). Tidligere har man i særlig grad knyttet dette overgangsproblemet til elevenes sosio-økonomiske bakgrunn (Chall 1983, Chall og Jacobs 2003), men etter hvert har man også sett at mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn møter utfordringer i denne fasen (Nakamoto mfl. 2007, Thomas og Collier 2002, Silverman mfl. 2015, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012).

#### *Norske studier om overgangen fra småskole til mellomtrinnet*

Longitudinelle studier av S2-elevs lesing er noe som etterlyses både nasjonalt (Tonne og Palm 2015) og internasjonalt (Silverman mfl. 2015, Verhoeven og Leeuwe 2012). Det fins heller ikke i norsk sammenheng noen longitudinelle studier som følger samme gruppe barn fra småskole til mellomtrinn og videre. Kamil Øzerk (2003) har foretatt en språktesting av en gruppe minoritetselever fra 1. til 4. trinn, og sammenliknet disse med en majoritetsspråklig gruppe. På vokabulartestene i 1. klasse gjør de minoritetsspråklige det relativt bra, men på de neste trinnene øker andelen av elever som får «dårlige eller veldig dårlige resultater» (Øzerk 2003:169). Resultatene viser, mener Øzerk, at mange minoritetsspråklige har et signifikant svakere ordforråd enn sine norskspråklige klassekamerater (Øzerk 2003). I en senere studie av minoritetsspråklige elevs resultater på nasjonal prøve på 7. trinn, fant Øzerk at svake resultater på avkodingsrelaterte oppgaver først og fremst skyldtes at elevene ikke fikk nok tid til å svare på oppgavene (Øzerk 2009:298).

Tonne og Pihl (2013) har sett på elevsvar på kartleggingsprøver for 3. og 5. trinn og den nasjonale prøven i lesing for 5. trinn i en skoleklasse der 90 % av elevene hadde et annet førstespråk enn norsk. Resultater på delprøvene viste at andrespråkelevne hadde problemer med morfologi og såkalte opake ord og uttrykk, som for eksempel homonyme, polyseme og metaforiske uttrykk. Gjennom en korrelasjonsanalyse mellom totalskåren på nasjonal leseprøve for 5. trinn og de ulike delprøvene i kartleggingsprøvene for 3. og 5., finner de at totalskåren på nasjonal prøve på 5. trinn korrelerte signifikant med *morfologisk bevissthet* og bevissthet om *opake ord og uttrykk* på 3. og 5. trinn. Et hovedpoeng i artikkelen er imidlertid at leseprøvene er ment for førstespråkelever, og når andrespråkelever gjennomfører dem, kan det lett oppstå et validitetsproblem; man tester ikke det man tror man tester. Språklige faktorer som morfologisk bevissthet og bevissthet om vanskelige ord og uttrykk vil lett kunne bli utslagsgivende for hvordan andrespråkelever skårer. En stor metaanalyse utført av Jeon og Yamashitas (2014), viser at problemer med andrespråkslesing primært dreier seg om språklige problemer.

## Metode

### *Informantene*

De 16 informantene i denne studien er hentet fra et kommunalt delprosjekt under det nasjonale «Språkløftet» 2007–2011, et nasjonalt prosjekt i regi av Kunnskapsdepartementet og del av regjeringens mål om å utjevne sosiale forskjeller og styrke barn og unges læringsutbytte. I kommunen som informantene er hentet fra, valgte man ut fire distrikter der det bodde mange barn med innvandrerbakgrunn. Via helsestasjonens fireårskontroll inviterte man innvanderforeldre til barn som var født i 2003, til å la barna delta i et treårig språkprosjekt. Barnehagene og skolene til disse barna skulle ha særskilt fokus på arbeid med andrespråksutvikling.

Barnas førstespråk fordeler seg slik: albansk (5), arabisk (3), somali (4) og kurdisk (4). Barnas foreldre kom til Norge i voksen alder og før barna ble født, med unntak av ett foreldrepar som ankom Norge da barnet var tre år. Det er stor variasjon når det gjelder foreldrenes utdanning. Ifølge foreldrenes rapportering brukte ingen av dem norsk i hjemmet, og barna deres begynte først å lære norsk da de begynte i barnehage, der de fikk minst ett år og i gjennomsnitt 20 måneder før skolestart. Informantene gikk i sju ulike barnehager og begynte på fire ulike skoler. Alle ble vurdert til å ha behov for særskilt norskundervisning ved skolestart, og ingen av dem har kjente språkvanser (for ytterligere informasjon, se Arntzen 2012).

For 3. trinn sammenlikner vi våre informanter med samtlige elevers resultater i den kommunen der informantene gikk på skole (N=786)<sup>1</sup> og i tillegg med et nasjonalt utvalg (N=1021).<sup>2</sup> For 5. trinn sammenlikner vi våre informanter med det samlede nasjonale resultatet for 2013 (N=55165)<sup>3</sup>.

#### *Om leseprøvene for småskoletrinnet og for mellomtrinnet*

I likhet med Tonne og Pihl (2013) bruker vi data fra henholdsvis kartleggingsprøver i lesing og nasjonal prøve i lesing. I vår undersøkelse har vi brukt data fra elevenes prestasjoner på de obligatoriske kartleggingsprøvene i lesing for 1. (2010), 2. (2011) og 3. trinn (2012) og den nasjonale prøven for 5. trinn (2013).<sup>4</sup> Vi bruker fellesbetegnelsen *leseprøver* for begge typer. Det er likevel viktig å være klar over at hensikten med disse leseprøvene er noe ulik, og at det preger måten de er utformet på.

*Kartleggingsprøvene* for 1., 2. og 3. trinn er primært laget for å kunne «identifisere de elevene som ikke har tilegnet seg nødvendige ferdigheter i begynneropplæringen» (Utdanningsdirektoratet 2009:12). Disse prøvene opererer derfor med en *kritisk grense* som er satt ut fra skåren til de 15 % svakeste leserne på 1. og 20 % på 2. og 3. årstrinn (Utdanningsdirektoratet 2009). Resultatene på delprøvene for 1. til 3. trinn skal skåres med ett poeng for riktig svar og 0 poeng for feil svar. Poenggivingen er imidlertid ikke vektet ut fra de enkelte delprøvenes vanskelighetsgrad. Kartleggingsprøvene har dessuten en takeffekt<sup>5</sup> slik at også middels gode lesere vil kunne få alt eller nesten alt rett. Kartleggingsprøvene vil dermed ikke kunne skille mellom de sterkeste leserne, og prøvene gir ifølge *Veiledningsheftet* (Utdanningsdirektoratet 2009) lite informasjon om de elevene som får til alle eller nesten alle oppgavene.

*Den nasjonale prøven* for 5. trinn har derimot ingen takeffekt og er konstruert for å måle alle elevenes generelle lesekompetanse og fordele dem på tre mestringsnivåer. Prøvene er ment å måle i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med kompetansemålene i læreplanen og innebærer at prøven er en prøve i lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag. Elevene blir fordelt på de ulike mestringsnivåene etter den poengsummen de får på prøvene. På laveste nivå (Nivå 1) skal elevene kunne lokalisere elementer som er tydelig uttrykte i en tekst med lite konkurrerende informasjon, mens på høyeste nivå (Nivå 3) skal elevene kunne skille sterkt konkurrerende informasjon og forstå motsetningsfylt innhold og komplekse sammenhenger i teksten. På mellomste nivå (Nivå 2) skal elevene kunne oppfatte hovedtema som ikke er uttrykt tydelig i teksten (Utdanningsdirektoratet 2103b).

Kartleggingsprøvene og nasjonale prøver i lesing er utviklet av Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger. Alle oppgaver og delprøver er utprøvd av representative utvalg av elever der også minoritetsspråklige elever er med, og prøvene er testet for å sikre at hver enkelt oppgave oppfyller krav til validitet og reliabilitet (Utdanningsdirektoratet 2009 og 2013b).

### *Hva tester leseprøvene?*

Kartleggingsprøvene for 1. og 2. trinn tester delferdigheter som leseforskningen hevder er nødvendig å ha på plass for at elevene skal utvikle seg til gode lesere (Utdanningsdirektoratet 2009). Leseprøven for 1. trinn tester primært avkodingsrelaterte ferdigheter, og bare én delprøve tester lesing ut over ordnivå. Kartleggingsprøven for 2. trinn fortsetter med å teste avkodingsrelaterte kunnskaper og introduserer en ny utfordring: leseforståelse på tekstnivå.

Leseprøven for 3. trinn tester både lesing på ordnivå som på de første klassetrinnene, og på tekstnivå som den nasjonale prøven på 5. trinn. Delprøven *Ordkjeder* tester automatiserte avkodingsferdigheter, og delprøven *Ordkunnskap* tester vokabular. Delprøvene *Ordkjeder* og *Ordkunnskap* tester dermed forutsetningene for de to hovedfaktorene som lesing består av, nemlig avkoding og språkforståelse.

Leseprøven for 5. trinn består utelukkende av forståelsesspørsmål til fem autentiske tekster: fire fagtekster om fiskeplasser, gresk mytologi, isbrytere, vindskala; og én fabelfortelling skrevet av en tretten år gammel jente. Forståelsesspørsmålene tester både det å finne informasjon i teksten, tolke og forstå og evnen til å reflektere over og vurdere tekstens form og innhold.

De fire leseprøvene vi her tematiserer, er ment å skulle avdekke ulike sider ved lesing og illustrerer overgangen fra testing av avkodingsrelaterte ferdigheter til testing av leseforståelse.

### *Språklige og kognitive utfordringer i leseprøvene*

En gjennomgang av leseprøvene viser at ordforrådet på 1. og 2. trinn består av høyfrekvente, ofte konkrete og relativt enkle en- og tostavelsesord som i overveiende grad er hentet fra hverdagslivet. De få setningene som finnes i disse prøvene, er korte, har enkle strukturer og består hovedsakelig av helsetninger. Ordforrådet i prøvene for 3. og 5. trinn er imidlertid primært hentet fra fag- og lærebøker for årstrinnene, og språket er mer kognitivt krevende og abstrakt. I tillegg kommer nye sjangrer som multimodale fagtekster og tabeller og kognitivt krevende temaer på 5. trinn. Det er altså



et stort sprang når det gjelder de språklige og kognitive utfordringene fra leseprøvene på 1. og 2. trinn til leseprøvene på 3. og 5. trinn, og spesielt virker det som den språklige vanskelighetsgraden stiger bratt fra 2. til 3. trinn. Dette gjenspeiles i den kritiske grensen for delprøvene på de to trinnene. Mens eksempelvis høyeste kritiske grense for én av delprøvene på 2. trinn er satt på 96 % riktige svar, er den høyeste kritiske grense på 60 % riktige svar på 3. trinn. Høy kritisk grense indikerer at det er relativt lett å få alt rett, mens lav kritisk grense indikerer at delprøven er vanskelig. For å danne seg et riktig bilde av elevenes resultater er det derfor viktig at resultatet på delprøvene ses i forhold til kritisk grense på den enkelte delprøven.

### *Fokus i vår studie*

Formålet med vår studie er å undersøke hvilke utfordringer andrespråkselevne får i møte med leseprøver fra 1. til 5. trinn med særlig vekt på i hvilken grad informantene mestrer overgangen fra småskole- til mellomtrinn. For de to første klassetrinnene velger vi å fokusere på delprøvene *Ordlesing* fordi disse to tester de basale avkodingsferdighetene: bokstavkunnskap, fonemisk og grafemisk bevissthet, morfemisk og ortografisk bevissthet, fonologisk synteseferdighet, automatisert ordgjenkjenning (Utdanningsdirektoratet 2009). Delprøvene er designet på samme måte: Med utgangspunkt i en tegning skal elevene finne ett av fire oppgitte ord som benevner det tegningen illustrerer. Leseprøven for 3. trinn vil her få ekstra oppmerksomhet. Den har delprøver som peker både nedover mot de første klassetrinnene (avkodning) og oppover mot mellomtrinnet (leseforståelse). Vi vil derfor se spesielt på delprøven *Ordkjeder*, som primært tester automatiserte avkodingsferdigheter, og delprøven *Ordkunnskap*, som tester ordforråd. Våre funn ses deretter i lys av internasjonale studier som har undersøkt leseutvikling på andrespråk i overgangen fra småskole- til mellomtrinnet.

### *Studiens begrensninger og relevans*

Å operere med så små utvalg som vi gjør, svekker reliabiliteten i statistiske beregninger. Det er ikke urimelig å tenke at enkelte elever kan ha underprestert i testsituasjonen. Resultatene vi finner, vil heller ikke kunne generaliseres fordi utvalget ikke er representativt i statistisk forstand. Som tidligere nevnt, kan det oppstå et validitetsproblem når andrespråkselever gjennomfører tester på majoritetsspråket, og vi har ikke noe grunnlag for å si i hvilken grad resultatene på kartleggingstestene speiler elevenes generelle leseferdigheter.

Kognitivt orientert lese teori og SVR er blitt utsatt for ulike typer kritikk, både når det gjelder kjernebegrepene avkodning og forståelse, hvordan de skal defineres og operasjonaliseres (Uppstad og Solheim 2006). Kognitiv lese teori får også kritikk for at den har et for individual-psykologisk perspektiv på lesing, og at den er for lite opptatt av de sosiokulturelle sammenhenger lesing og leseopplæring foregår i (Uppstad og Solheim 2011). Det kan derfor være sosiokulturelle faktorer som kan ha hatt betydning for våre informanternes resultater, som vi ikke fanger opp med vår tilnærming.

Vi trenger imidlertid både kognitive og sosiokulturelle studier for å få et mest mulig heldekkende bilde av de komplekse prosesser som foregår i leseopplæring og leseutvikling. I denne studien har vi, som nevnt innledningsvis, valgt en kognitiv innfallsvinkel fordi en kognitivt orientert lese teori ligger til grunn for kartleggingsprøvene. Vi mener det er forskningsmessig relevant å undersøke hvilke utfordringer disse suksessivt flerspråklige barna som er født i Norge, har hatt i møte med leseprøver på ulike klassetrinn. Forskning på testresultater fra S2-elever vil kunne gi viktig informasjon om hva som er spesielt utfordrende for denne elevgruppen på ulike klassetrinn og dermed bidra til å gi skolen bedre forutsetninger for å sette inn mer treffsikre tiltak når det gjelder språk- og leseutvikling.

## Resultater

I denne delen presenterer vi først resultatene fra kartleggingsprøvene og viser at våre informanter ser ut til å få noen særlige utfordringer på 3. trinn på delprøven *Ordkunnskap*. Deretter redegjør vi for resultatene fra den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn og sammenlikner disse med de kommunale og nasjonale resultatene fra samme år. Til slutt foretar vi korrelasjonsanalyser av *Ordkunnskap* og *Ordkjeder* på 3. trinn, delprøvene *Ordlesing* på 1. og 2. trinn og totalskåren på den nasjonale prøven på 5. trinn for å se om vi finner en sammenheng mellom avkodingsrelaterte oppgaver og oppgaver som tester leseforståelse.

### *Kartleggingsprøvene*

I Tabell 1 presenterer vi resultater på delprøvene på gruppenivå. Siden delprøvene har ulikt antall oppgaver, ulik vanskelighetsgrad og dermed ulik kritisk grense, har vi valgt å presentere både gjennomsnittskår på delprøver og kritisk grense i prosent<sup>6</sup>, slik at det skal være enklere å sammenlikne resultatene.

Tabell 1: Resultater på delprøver på kartleggingstestene fra 1. til 3. trinn (N= 16)

Delprøver (Antall oppgaver/kritisk grense)	Gjennomsnittskår i prosent	Kritisk grense i prosent	Standardavvik i prosent	Informanter med alt rett	Informanter på/under kritisk grense
TRINN 1					
Skrive bokstaver (16/12)	85	75	22	7	4
Identifisere første lyd (16/13)	89	81	17	8	4
Trekke sammen lyder (12/7)	74	58	16	1	5
Skrive ord (8/6)	85	75	15	6	6
Lese ord (19/10)	80	53	16	1	3
Lese setninger (9/4)	72	44	24	1	3
TRINN 2					
Gjenkjenne bokstaver (25/24)	92	96	18	13	3
Skrive ord (16/10)	79	63	14	1	5
Lese ord (21/9)	73	43	17	0	1
Dele sammensatte ord (21/5)	65	24	26	4	1
Lese setninger (18/9)	77	50	20	4	3
Arbeide etter skriftlig instruksjon (10/5)	73	50	19	2	1
Lese tekst (6/2)	53	33	27	1	4
TRINN 3					
Ordkjeder (66/16)	33	24	12	0	4
Lese tekst – fortelling (9/3)	48	33	20	0	5
Ordkunnskap (20/12)	49	60	19	0	12
Lese tekst – fakta (7/2)	44	29	21	0	7

Tabell 1 viser resultatene på gruppenivå, men vi ser av verdiene for standardavvik at det er betydelige individuelle forskjeller, og resultatene for hver enkelt informant er vedlagt (Vedlegg 1). Av Tabell 1 ser vi videre at våre informanter som gruppe skårer over 70 % på 11 av 13 delprøver på 1. og 2. trinn. På 3. trinn er det ingen av delprøvene der gjennomsnittlig skår er over 50 %. For å få et mest mulig korrekt bilde av informantenes gjennomsnittskår på de enkelte delprøvene er det imidlertid også nødvendig å sammenlikne med kritisk grense.

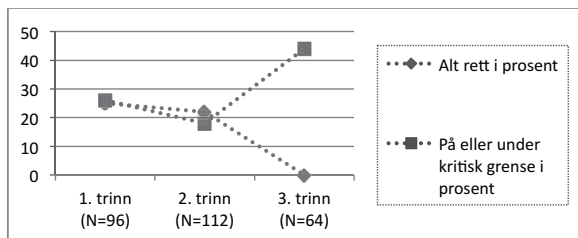
### Kritisk grense

Hensikten med kartleggingsprøvene for de tre første klassetrinnene er å fange opp de elevene som skårer på eller under kritisk grense. Samtidig er

prøvene på de to første klasstrinnene slik utformet at de har en takeffekt: det skal være relativt enkelt å få alt rett for gode lesere (Utdanningsdirektoratet 2009 og 2011). For å få et enda klarere inntrykk av hvordan informantgruppen vår gjør det på de tre leseprøvene, ser vi nærmere på hvor mange delprøver som har skår på eller under kritisk grense, og hvor mange delprøver som er besvart med alt rett på de ulike klasstrinnene. I skolesammenheng skal en ikke foreta en sammenslåing av enkeltelevers resultater på delprøver siden de måler delferdigheter på ulike nivå i leseprosessen (Utdanningsdirektoratet 2009: 19). Vi vil derfor understreke at resultatene som er vist i Figur 1 og 2 verken er et direkte mål for lesekompetansen til informantene eller sier noe direkte om leseutviklingen deres. Derimot mener vi at en slik sammenslåing kan gi oss et estimat på hvor utfordrende kartleggingsprøvene på de enkelte trinnene har vært for våre tospråklige informanter. En kartleggingsprøve der et stort antall delprøver på gruppenivå har fått skår under kritisk grense, og få eller ingen er besvart med alt rett, må nødvendigvis ha vært utfordrende. Vi undersøker om dette også gjelder på individnivå og ser deretter om vi kan finne årsaksforklaringer på delprøvenivå.

På de tre kartleggingsprøvene skal det skåres henholdsvis 6, 7 og 4 delprøver. Dette betyr at våre 16 informanter til sammen har besvart 96, 112 og 64 delprøver på henholdsvis 1., 2. og 3. trinn. Siden antall delprøver er ulikt, viser Figur 1 resultatene på gruppenivå i prosent.

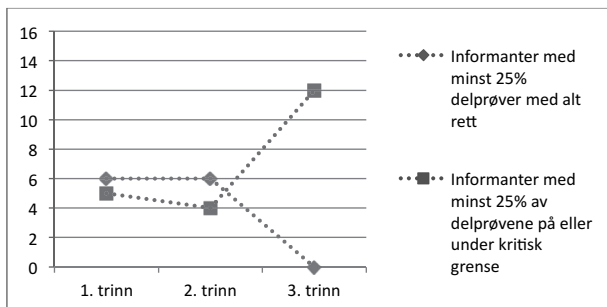
*Figur 1: Antall delprøver i % med skår på eller under kritisk grense og antall delprøver med alt rett*



Figur 1 viser at det ikke er store forskjeller på resultatene på gruppenivå for 1. og 2. trinn. Det er riktignok litt færre delprøver på trinn 2 enn på trinn 1 som har fått alt rett, men samtidig er det positivt at andelen delprøver med skår på eller under kritisk grense synker. Resultatene på 3. trinn skiller seg

derimot klart ut fra resultatene på de to første klassetrinnene på en negativ måte: Andelen delprøver med skår på eller under kritisk grense har steget sterkt, og det er ingen eksempler på delprøver med alt rett.

Figur 2: Antall informanter (N=16) som har minst 25 % delprøver med alt rett og antall informanter med minst 25 % av delprøver på eller under kritisk grense<sup>7</sup>

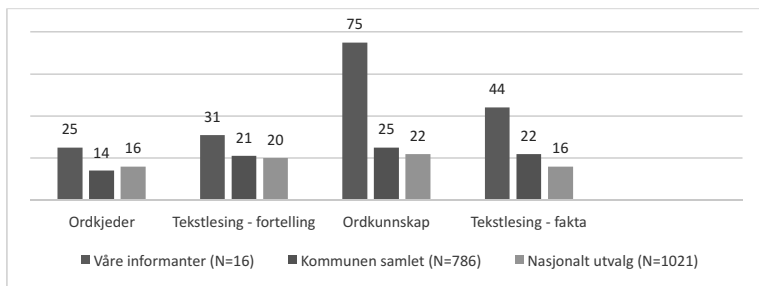


Figur 2 viser at de markante endringene i skår på leseprøvene fra 2. til 3. trinn også gjelder på informantnivå<sup>8</sup>: S2-elevene ser ut til å møte noen større utfordringer på leseprøven for 3. trinn enn på de to første klassetrinnene. På 3. trinn skårer hele 12 av 16 informanter på eller under kritisk grense på minst en delprøve.<sup>9</sup> Imidlertid er det ikke enkelttallene som er interessante her. Disse gir bare et grovt, men svært tydelig estimat på at resultatene på leseprøven for 3. trinn skiller seg ut for våre informanter. Vi skal derfor gå nærmere inn på denne kartleggingsprøven for å undersøke om det er alle delprøvene eller bestemte delprøver som skaper problemer for informantene våre, og dessuten sammenlikne med elevgrupper på både kommunalt og nasjonalt nivå for å se om leseprøven på 3. trinn også er spesielt utfordrende for dem.

#### Kartleggingsprøven på 3. trinn

Prøven for 3. trinn består av fire delprøver: *Ordkjeder*, *Tekstlesing – fortelling*, *Ordkunnskap* og *Tekstlesing – fakta*.

Figur 3: Antall informanter i prosent som skårer på eller under bekymringsgrensen på 3. trinn



Figur 3 viser hvor mange informanter som skårer på eller under kritisk grense. Vi sammenlikner våre informanter med alle elevene<sup>10</sup> på 3. trinn i den kommunen elevene bor i og har også tatt med det nasjonale, representative utvalget fra det samme året. Vi ser at resultatene på kommune- og landsnivå er svært like hverandre, mens resultatene fra våre informanter er svakere enn disse. På alle delprøvene er det prosentvis flere av våre informanter som skårer på eller under bekymringsgrensen, og særlig stor forskjell viser resultatene på delprøven *Ordkunnskap*. Bare fire av våre informanter skåret over kritisk grense på denne delprøven. Delprøven *Ordkunnskap* ser altså ut til å kunne representere en kritisk faktor for lese-resultatene til S2-informanter på 3. trinn.

#### Resultater på nasjonal prøve i lesing på 5. trinn

Tabell 2 viser resultatene på nasjonal prøve i lesing på 5. trinn både på individ- og gruppenivå for våre informanter.

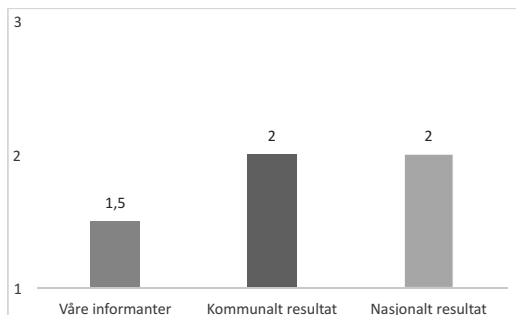
Tabell 2: Prosentvis måloppnåelse og mestringsnivå på nasjonal prøve, 5.trinn (N=16)

Informanter	Kjønn	Prosentvis måloppnåelse	Nivå
O11	G	15	1
K8	G	21	
H5	J	21	
C6	G	33	
L19	J	42	
J4	G	46	
I12	G	48	
E18	J	48	
Q2	G	52	2
B17	J	55	
P7	J	58	
R13	J	58	
T9	J	61	
M21	J	64	
F10	J	64	
U15	J	91	3
Gjennomsnitt for informantene (N=16)		49	
Høyest skår		91	
Lavest skår		15	
Standardavvik		19	

Vi ser av tabellen at halvparten av elevene er på nivå 1, og den resterende halvparten er på nivå 2, bortsett fra én elev som er på nivå 3. Fire av elevene skårer svært lavt eller lavt, og én av elevene skårer svært høyt. De resterende 11 elevene fordeler seg relativt jevnt på en stigende skala fra 42 til 64 prosent.

Figur 4 viser gjennomsnittlig mestringsnivå for våre informanter sammenliknet med kommunalt og nasjonalt nivå.

Figur 4: Gjennomsnittlig mestringsnivå



Vi ser av Figur 4 at elevene i informantkommunen har samme gjennomsnittlige mestringsnivå som landsgjennomsnittet, mens våre informanter skårer lavere. Samtidig kan det se ut til å være klare kjønnsforskjeller blant våre informanter, slik det framgår av Tabell 3.

Tabell 3: Gjennomsnittlig mestringsnivå for gutter og jenter

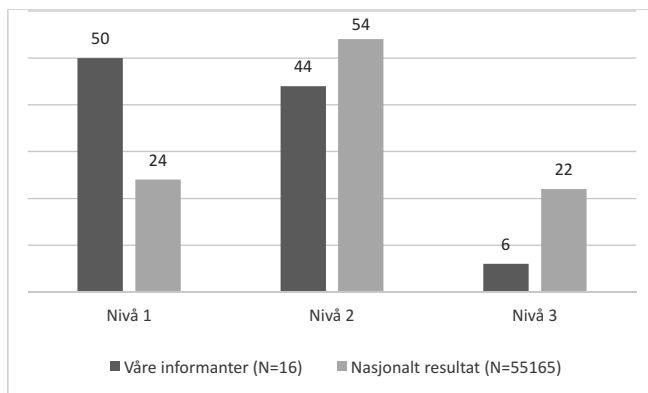
	Våre informanter	Nasjonalt nivå
Gutter	1,3	2,0
Jenter	1,9	2,0

Vi ser her at gjennomsnittlig mestringsnivå for våre informanter er 1,9 for jentene mot 1,3 for guttene. Det er altså først og fremst guttenes gjennomsnittsresultater som skiller seg fra resultatene på nasjonalt nivå,<sup>11</sup> der gjennomsnittlig mestringsnivå for begge kjønn var 2,0 (Utdanningsdirektoratet 2013c:2). Også på de tre kartleggingsprøvene har vi for våre informanter funnet store forskjeller mellom kjønnene i jentenes favør. Imidlertid blir antall informanter svært lite når vi deler på kjønn, da antall jenter er ti og gutter seks. Vi har derfor valgt å ikke ta med variabelen kjønn i drøftingsdelen.

I Figur 5 sammenlikner vi hvordan resultatene fordeler seg på de tre mestringsnivåene nasjonalt (Utdanningsdirektoratet 2013c:3) og for våre informanter.



Figur 5: Nasjonal prøve 5. trinn. Prosentvis fordeling på mestringsnivå



Vi ser at våre S2-informanter er relativt likt representert på nivå 2, underrepresentert på det høyeste nivået (3) og overrepresentert på det laveste nivået (1) i forhold til fordelingen på nasjonalt nivå.

#### *Sammenhengen mellom resultatene på de ulike klassetrinn*

Vi så i presentasjonen av dataene fra kartleggingsprøvene (Figur 1, 2 og 3) at resultatene på delprøven *Ordkunnskap* på 3. trinn skilte seg ut for våre informanter. Derfor ønsker vi å se nærmere på i hvilken grad resultatene fra denne delprøven korrelerer med resultatene på de andre delprøvene som tester ordlesing: *Å lese ord* på 1. og 2. trinn og *Ordkjeder* på 3. trinn. I tillegg undersøker vi om ordlesingstestene på de tre trinnene korrelerer med den nasjonale prøven på 5. trinn.

Tabell 4: Korrelasjoner (Pearsons  $r$ ) mellom resultatet på nasjonal leseprøve på 5. trinn og delprøver i ordlesing på kartleggingsprøvene i 1., 2. og 3. trinn

	Å lese ord (1. trinn)	Å lese ord (2. trinn)	Ordkjeder (3. trinn)	Ordkunnskap (3. trinn)	Nasjonal leseprøve (5. trinn)
Å lese ord (1. trinn)	1				
Å lese ord (2. trinn)	,634**	1			
Ordkjeder (3. trinn)	,643**	,747**	1		
Ordkunnskap (3. trinn)	,234	,315	,561*	1	
Nasjonal leseprøve (5. trinn)	,027	,313	,440	,533*	1

\*\*  $p < ,01$ , \*  $p < ,05$

Av Tabell 4 ser vi at *Ordkunnskap* korrelerer signifikant med *Ordkjeder* og nasjonal leseprøve, men ikke signifikant med *Ordlesing* på 1. og 2. trinn. *Ordkjeder* derimot korrelerer signifikant med *Ordlesing* på 1. og 2. trinn, men ikke signifikant med den nasjonale prøven på femte trinn. Dette kommer vi tilbake til i drøftingsdelen.

## Drøfting av resultater

I teoridelen beskrev vi flere studier som kan tyde på at tospråklige elever som får hele sin leseopplæring på andrespråket, ofte klarer seg bra gjennom den begynnende leseopplæringen, men at en del begynner å få problemer i overgangen til mellomtrinnet når tekstene de leser, blir mer språklig krevende. I denne artikkelen undersøker vi om dette fenomenet også gjelder for våre informanter som er født i Norge, som er suksessivt tospråklige og som har minst ett år i barnehage før skolestart.

Hovedtrenden i vårt materiale er at våre informanter ser ut til å klare seg relativt greit på leseprøvene på de to første klassetrinnene (Tabell 1). Leseprøven på 3. trinn ser imidlertid ut til å være langt mer utfordrende. Det er ingen som har alt rett på noen av delprøvene, og det er et økende antall som skårer på eller under kritisk grense (Figur 1 og 2). Informantene våre skårer lavere enn gjennomsnittet på kommune- og landsnivå på alle de fire delprøvene på 3. trinn, og særlig stor forskjell i skår viser delprøven *Ordkunnskap* (Figur 3). Også på den nasjonale prøven på 5. trinn skårer

informantene våre lavere enn landsgjennomsnittet (Tabell 2). Vi vil nå drøfte resultatene i lys av henholdsvis avkoding og forståelse.

### *Avkodingsferdigheter*

Våre informantelever klarer seg greit på leseprøvene på 1. og 2. trinn, der hovedvekten ligger på å teste avkodingsferdigheter, og på 3. trinn har vi sett at elevene i gjennomsnitt skårer godt over kritisk grense på delprøven *Ordkjeder*. Disse positive resultatene for avkodingsferdighetene på småskoletrinnet hos S2-elever er i overensstemmelse med funn i flere nasjonale og internasjonale studier (Nybakken 2007, Silverman mfl. 2015, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012).

Resultatene for informantene på delprøvene i *Ordlesing* på de to første klassetrinnene viser at informantene ikke gjør mange feil i oppgavene som er besvart. Utfordringene for de elevene som skårer lavest, er først og fremst at de ikke rekker å besvare hele testen, slik at for disse forblir en relativt stor del av de siste oppgavene i testene ubesvart. Testordene må sies å tilhøre relativt høyfrekvente hverdagsord for aldersgruppen (for eksempel *fly, lue, kne, katt, hesten, dokke, kjole, bamse, skole, biler, radio, flagg*). Informantene har i overveiende grad testordene som del av sitt reseptive ordforråd, men de har ikke det lesetempoet som skal til for å bli ferdig innen den tidsfristen som er satt. Samtidig kan vi ikke se bort ifra at det seine lesetempoet hos enkelte av elevene kan henge sammen med at elevene er usikre på betydningen av testordene. Men verken lesetempoet eller leseforståelsen er likevel noe stort problem på disse trinnene, for antall elever som skårer på eller under kritisk grense, er lavt på delprøvene (Tabell 1).

Korrelasjonsanalysen mellom ordlesingsresultatene på de tre første klassetrinnene viser at *Ordlesing* på 1. og 2. trinn korrelerer signifikant med *Ordkjeder* på 3. trinn (Tabell 4). At korrelasjonen er sterk, er rimelig å forklare ut fra det at disse leseprøvene i overveiende grad tester det samme, nemlig avkodingsrelaterte ferdigheter av reseptivt breddeordforråd. Disse tre ordlesingsprøvene korrelerer imidlertid ikke signifikant med den nasjonale prøven på 5. trinn. Avkodingsferdigheter er selvsagt en nødvendig forutsetning for å kunne lese og forstå en tekst, men for våre informanter ser det altså ikke ut til at avkodingsferdighetene, slik de testes på kartleggingsprøvene fra 1. til 3. trinn, har signifikant betydning for leseforståelsen på 5. trinn. Her er det gjort ulike funn i internasjonale studier. Enkelte har funnet at avkodingsferdigheter har liten effekt på leseforståelse. Både Proctor mfl. (2005) og Verhoeven og Leeuwe (2008) fant at ordavkodingsferdigheter har avgjørende betydning for leseferdighetene på 1. og 2. trinn,

men liten innflytelse på leseforståelse på 4. (Proctor mfl. 2005), 5. og 6. trinn (Verhoeven og Leeuwe 2012). Derimot fant Rydland mfl. (2012) at ordavkodning hadde avgjørende betydning for leseforståelse på 5. trinn.

Konklusjonen i denne delen blir derfor at når lesingen i særlig grad dreier seg om det avkodningstekniske, og når de språklige utfordringene ikke er for store, klarer disse andrespråkselevne seg rimelig bra på leseprøvene. Dermed er dette i overensstemmelse med funn fra andre studier (Melby-Lervåg og Lervåg 2009, Nakamoto mfl. 2007, Proctor mfl. 2005, Silverman mfl. 2015, Verhoeven og Leeuwe 2012).

### *Ordkunnskap og leseforståelse*

Delprøven *Ordkunnskap* for 3. trinn skiller seg ut som den klart vanskeligste blant delprøvene på de tre første klassetrinnene. Vi har dessuten vist at delprøven *Ordkunnskap* ikke korrelerer signifikant med delprøven *Ordlesing* på 1. og 2. trinn, men derimot er dette den eneste delprøven som korrelerer signifikant med den nasjonale prøven på 5. trinn (Tabell 4). Dette skyldes sannsynligvis at denne delprøven tester andre deler av vokabularet enn det de andre delprøvene tester. Det skjer en radikal endring i det ordforrådet elevene møter i leseprøvene fra 1. og 2. til 3. og 5. trinn. Tekstene og delprøvene på 3. og 5 trinn stiller større krav til presisjon og nøyaktighet i elevenes ordforråd. Ordforrådet er i overveiende grad hentet fra fag- og lærerbøker for de respektive trinn, har mer lavfrekvente ord (*kjerre, sakte, bukt, svelle*), språket er mer kognitivt krevende og abstrakt (*misunnelig, yr, oppdra*), og syntaksen er mer krevende (mange leddsetninger og passivstrukturer). 75 % av informantene skåret under kritisk grense på delprøven *Ordkunnskap* på 3. trinn. Her skal elevene identifisere synonymer til 20 oppslagsord (f.eks. *fornøyd, kai, gjenstand*). Til hvert av oppslagsordene er det oppgitt ett synonym og to distraktorer. Den ordkunnskapen som her testes, er det faglitteraturen kaller dybdevokabular (Laufer 2003).

I teoridelen viste vi til flere studier som viser at S2-elever har mindre og svakere kvalitet på vokabularet i opplæringspråket enn S1-elever (Lervåg og Aukrust 2010, Lipka og Siegel 2012, Proctor mfl. 2005, Verhoeven 2000, Verhoeven og Leeuwe 2012). Våre funn sammenfaller med nevnte studier i det at vokabular på S2 ser ut til å være en kritisk faktor når det gjelder leseforståelse på S2 i overgangen fra småskole- til mellomtrinnet. Også i studien til Tonne og Pihl (2013) fant man at de minoritetspråklige elevene skåret svakt på ordforråd, og at dette korrelerte signifikant med skår på leseprøven for 5. trinn.

Maria Kløven (2012) undersøkte leseforståelsen til 200 majoritetsspråk-

lige barn på 3. trinn, og hun fant at både bredde- og dybdevokabularet bidro signifikant til leseforståelsen. Til sammen kunne vokabularet forklare ca. 25 % av variasjonen i leseforståelsen. Kløvens studie viste også at dybdevokabularet spiller en langt større rolle enn breddevokabularet for leseforståelsen på 3. klasstrinn hos majoritetsspråklige. Vi kjenner ikke til tilsvarende undersøkelser for minoritetsspråklige.

En studie av Rydland mfl. (2012) viste at elever med begrenset ordforråd kan få et tilleggspørsmål når det gjelder å forstå fagtekster. I den studien så man på hvilken betydning avkoding, vokabular og elevenes forkunnskaper hadde på leseforståelse til minoritetsspråklige elever på 5. trinn, og konklusjonen var at elevenes forkunnskaper var den mest avgjørende faktoren for elevenes leseforståelse. De fant dessuten at elevenes evner til å utnytte forkunnskapene hang sammen med vokabularet. Elever som hadde et begrenset ordforråd, fikk problemer med å benytte seg av forkunnskapene sine når de leste fagtekster (se også Rydland 2009). Det var i særlig grad begrensninger i dybdevokabularet på andrespråket som hadde denne effekten. Det kan tenkes at det er dette som slår så sterkt ut for enkelte av våre S2-elever på 5. trinn når de skal lese faglig utfordrende tekster om isbrytere, fiskeplasser og vindmålinger. Manglene i dybdevokabularet gjør at de også får problemer med å nyttiggjøre seg de forkunnskapene som er nødvendig for god leseforståelse.

En amerikansk longitudinell studie (Nakamoto mfl. 2007) som fulgte leseutviklingen til 300 spansk-talende S2-elever fra 1. til 6. klasse, gjorde funn som delvis sammenfaller med våre. Barna begynte å lære S2 i barnehagen ett år før de begynte på skolen. Elevene hadde en forbedring i leseutviklingen fra 1. til 2. klasse, og elevenes avkodingsferdigheter fortsatte å utvikle seg gjennomsnittlig i forhold til majoritetselever gjennom hele perioden. S2-elevene begynte imidlertid å få problemer med leseforståelsen i 3. klasse, og på de neste klasstrinnene skåret S2-elevene signifikant lavere på leseforståelse enn majoritetselevene. Nakamoto mfl. peker på at dette ikke er så overraskende tatt i betraktning S2-elevenes mer begrensede muntlige ferdigheter på S2. De tolker funnene i lys av *the fourth grade slump* og de større språklige utfordringene elevene møter i lesetekstene på de høyere klasstrinnene på barneskolen.

Forskningsspørsmålet vårt var hvordan våre informanter klarer seg på leseprøvene i overgangen fra småskole til mellomtrinn. Og selv om vi altså må ta flere forbehold, er resultatene tydelige: Leseprøvene blir klart mer utfordrende for våre informanter i overgangen til mellomtrinnet. Våre funn indikerer at fenomenet *the fourth grade slump* også ser ut til å kunne ramme suksessivt tospråklige barn som vokser opp i Norge, men her trenger vi mer

forskning på større populasjoner for å kunne si noe mer sikkert. Samtidig må det nevnes at årsakene til disse overgangsvanskene er omstridt. Møller mfl. (2014) tar i en artikkel om tyrkisktalende barn i det såkalte Köge-prosjektet et kritisk oppgjør med bruken av *the fourth grade slump*-begrepet. Det at mange minoritetsspråklige elever får problemer med det akademiske språket og overgangen til mellomtrinnet, mener artikkelforfatterne ikke skyldes stagnasjon i andrespråkutviklingen, men at de minoritetsspråklige elevene ikke får tatt i bruk alle sine språklige ressurser i skolen.

### **Avsluttende kommentarer**

Som vi allerede har vært inne på, må vi ta flere forbehold når det gjelder våre funn. Vi har få informanter, og resultatene vi analyserer, er hentet fra bare én kortvarig prøve på hvert av de fire klassetrinnene undersøkelsen omfatter. Enkelte elever kan ha vært umotiverte, lite opplagte eller ukonsentrerte i testsituasjonen, og vi kan ikke utelukke at dette kan være en delforklaring på variasjonene i testresultatene til noen elever. Det kan dessuten også være andre språklige, kognitive, kontekstuelle og sosiokulturelle faktorer som kan virke inn på elevenes resultater på leseprøvene enn de faktorene vi har sett på i denne artikkelen (jmfør Uppstad og Solheim 2006 og 2011).

Selv om vi finner individuelle variasjoner, ser leseprøvene ut til å bli mer utfordrende for S2-elevene i overgangen til mellomtrinnet. Vanligvis får S2-elever særskilt støtte i norsk som andrespråk og eventuelt tospråklig faglæring i to til tre år før de blir regnet som ordinære elever i ordinære klasser. Flere undersøkelser viser imidlertid at mange klarer seg greit på de første klassetrinnene når de har særskilte språklige støttetiltak, men at de store utfordringene – og problemene – i leseopplæringen først virkelig viser seg når S2-elevene regnes som ordinære elever, og de ikke lenger har særskilte tiltak. Lærere må være klar over at elevenes vokabular og øvrige språkforståelse blir gradvis viktigere for elevenes leseferdigheter oppover i klassetrinnene. Det bør ikke komme som noen overraskelse dersom enkelte elever som klarer seg bra på leseprøver på 1. og 2. trinn, får problemer med lesingen når tekstene blir mer komplekse og stiller større krav til språkforståelse. Vår studie viser at dette også kan være tilfelle for norskfødte suksessivt tospråklige minoritetslever.

Andrespråktilegnelse tar svært lang tid, spesielt når det gjelder utvikling av et stort og nyansert vokabular som er nødvendig for god leseutvikling. Det er slett ikke sikkert at vi tilrettelegger bedre for elevenes språkutvikling på andrespråket ved å forlenge tilbud om særskilt norsk. Vi er imidlertid

sikre på at det er nødvendig å se nærmere på hva som skjer i det ordinære klasserommet. Styrking av vokabularet bør inngå som en viktig og integrert del av all fagopplæring i skolen. Dersom eleven ikke har et rikt vokabular, vil dette kunne legge sterke begrensninger på læringsutbyttet i alle fag siden så mye kunnskap i skolen tilegnes gjennom skrevne tekster i en mer akademisk kontekst (Wolter og Helms-Park 2015).

Den longitudinelle intervensjonsstudien til Proctor mfl. (2005) viser at positive forandringer i vokabularkunnskap har direkte effekt ikke bare på leseforståelsen, men også på lytteforståelsen, som igjen virker positivt inn på leseforståelsen. I samme retning peker en longitudinell intervensjonsstudie i Canada av Lipka og Siegel (2012). Etter åtte års skolegang der alle elevene hadde fått god opplæring i ordlesing, vokabular og leseforståelse gjennom hele barneskolen, var det ingen signifikante forskjeller mellom S1- og S2-elevs leseferdigheter. Dette gir grunn til en viss optimisme.

## Noter

1. Elever som fikk særskilt norskundervisning i kommunen utgjorde 11 %.
2. Direktoratet fører ikke statistikk for de samlede nasjonale resultatene på kartleggingsprøvene for (1.-) 3. trinn.
3. Vi har ikke funnet tall for hvor mange av disse som mottok særskilt norskundervisning.
4. Den nasjonale prøven ble gjennomført om høsten, mens kartleggingsprøvene ble gjennomført om våren.
5. Kartleggingsprøven i 3. klasse i perioden 2010-2013 hadde ikke takeffekt.
6. Når eksempelvis delprøve 1 *Skrive bokstaver* på trinn 1 har 16 oppgaver og kritisk grense er satt til 12, betyr dette at kritisk grense i prosent er 75.
7. Siden de tre kartleggingsprøvene har ulikt antall delprøver, kan vi ikke sammenlikne antall delprøver i absolutte tall. Antall delprøver er også lavt, og dette fører til en viss skjevhet ved prosentuering: I praksis betyr «minst 25 %» minst to delprøver (33 %) på 1. trinn, minst to delprøver (29 %) på 2. trinn og minst én delprøve (25 %) på 3. trinn.
8. Dette vil man også kunne lese ut av Vedlegg 1.
9. Hvis vi setter grensen til to delprøver (50 %) på 3. trinn, synker antallet informanter til ni, men fremdeles er forskjellen fra testene på de første to trinnene markant.
10. I utvalget fra kommunen er også våre informanter med, men siden de bare utgjør 16 elever i en gruppe på 786, vil dette gi ubetydelige statistiske utslag.
11. Vi har ikke tilgang til resultater for kjønn på kommunalt nivå.

## Referanser

Abrahamsson, Niclas og Kenneth Hyltenstam 2004. Mognadsbegrænsningar och den kritiska perioden för andraspråksinlärning. I K. Hyltenstam og

- I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning og samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Arntzen, Ragnar 2012. Tospråklige barn fra barnehage til skole – Et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008–2011. I R. Arntzen, S. Duek og A. Hjelde (red.). *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole*. Halden: Rapport HiØ, 27–75.
- Arntzen, Ragnar og Ali R. Ludvigsen 2014. Å lære å lese på et andrespråk. Hvilken betydning har muntlige andrespråksferdigheter for tidlig leseutvikling? *NOA norsk som andrespråk*, 2014, årg. 30 nr. 1, 41–73.
- August, Diane, Maria Carlo, Cheryl Dressler og Catherine Snow 2005. The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 2005, årg. 20 nr. 1, 50–57.
- August, Diane og Timothy 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 G. 2005. *Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Aukrust, Vibeke G. og Veslemøy Rydland 2007. Minoritetsspråklige barn og lesing – hvordan kan barnehagen og skolens begynnerundervisning legge til rette for leseforståelse? I I. Bråten (red.). *Leseforståelse – Lesing i kunnskapssamfunnet – Teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 128–146.
- Baker, Colin 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Cleveland, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Bonifacci, Paola og Valentina Tobia 2017. The Simple View of Reading in Bilingual Language-Minority Children Acquiring a Highly Transparent Second Language. *Scientific Studies of Reading*, 2017, årg. 21 nr 2, 109–119.
- 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., 109–137.
- Chall, Jeanne S. 1983. *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, Jeanne S. og Vicki A. Jacobs 2003. The Classic Study on Poor Children's Fourth-Grade Slump. *American Educator*. <http://www.aft.org/periodical/american-educator/spring-2003/classic-study-poor-childrens-fourth-grade-slump> Lesedato: 24. mars 2017
- Carlo, Mario S., Diane August, Barry McLaughlin, Catherine E. Snow,



- Cheryl Dressler, David N. Lippman, Teresa J. Lively og Claire E. White 2004. Closing the gap: addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 2004, årg. 39 nr. 2, 188–215.
- Duff, Dawna, J. Bruce Tomblin og Hugh Catts 2015. The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, language and hearing research*, 2015, årg. 58, 853–864.
- Geva, Esther 2006. Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. I D. August, T. Shanahan og L. Shanahan (red.). *Developing Literacy in Second-Language Learners*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 123–129.
- Geva, Esther og Fataneh Farnia 2012. Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2012, årg. 25 nr. 8, 1819–1845.
- Hoover, Wesley A. og Philip B. Gough 1990. The Simple view of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 1990, årg. 2 nr. 2, 127–160.
- Jeon, Eun Hee og Junko Yamashita 2014. L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis. *Language Learning. A journal of Research in Language Studies*, 2014, årg. 64 nr. 1, 160–212.
- Kieffer, Michael J. 2012. Early oral language and later reading development in Spanish-speaking English language learners: Evidence from a nine-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2012, årg. 33 nr. 3, 146–157.
- Kløven, Maria 2012. *Sammenhengen mellom vokabular og leseforståelse på 3. trinn*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Kulbrandstad, Lise 2003. *Lesing i utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Laufer, Batia 2003. Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern language Review*, 2003, årg. 59 nr. 4, 567–587.
- Lervåg, Arne og Vibeke G. Aukrust 2010. Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010, årg. 51 nr. 5, 612–620.
- Lesaux, Nonie K. og Linda S. Siegel 2003. The Development of Reading in Children Who Speak English as a Second Language. *Developmental Psychology*, 2003, årg. 39 nr. 6, 1005–1019.
- Lipka, Orly og Linda S. Siegel 2012. The development of reading

- comprehension skills in children learning English as a second language. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2012, årg. 25 nr. 8, 1873–1898.
- Lundeby, Ingrid Kristine 2011. *Leseforståelse på andrespråket. En empirisk studie av utviklingen av leseforståelse på mellomtrinnet blant tospråklige urdotalende elever i Oslo*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Melby-Lervåg, Monica og Arne Lervåg 2009. Muntlig språk, ordavkoding og leseforståelse hos tospråklige. En sammenfatning av empiriske studier. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009, årg. 93 nr. 4, 264–280.
- Montrul, Silvina 2008. *Incomplete acquisition in Bilingualism: Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Montrul, Silvina 2012. Is the Heritage Language Like a Second Language? *EUROSLA Yearbook*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1–29.
- Møller, Janus Spindler, J. Normann Jørgensen og Anne Holmen 2014. Polylingual development among Turkish speakers in a Danish primary school – a critical view on the fourth grade slump. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2014, årg. 17 nr. 1, 32–54.
- Nakamoto, Jonathan, Kim A. Lindsey og Franklin R. Manis 2007. A longitudinal analysis of English language learners' word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2007, årg. 20 nr. 7, 691–719.
- Nybakken, Gunn 2007. *Andrespråklig leseforståelse. En empirisk studie av betydningen av avkoding og språklige faktorer hos urdotalende 2. klassinger i Oslo*. Universitetet i Oslo: Masteroppgave.
- Proctor, C. Patrick, Maria Carlo, Diane August og Catherine Snow 2005. Native Spanish-Speaking Children Reading in English: Toward a Model of Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2005, årg. 97 nr. 2, 246–256.
- Randen, Gunhild Tveit 2015. Vurdering av minoritetslevers språkferdigheter i grunnskolen. *NOA norsk som andrespråk*, 2015, årg. 31 nr. 1–2, 350–372.
- Rydland, Veslemøy 2009. Betydningen av demografiske faktorer, lesing på fritiden og temakunnskaper for 5. klassingers forståelse av fagtekster i naturfag. En sammenligning av minoritets- og majoritetsspråklige elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009, årg. 93 nr. 4, 280–293.
- Rydland, Veslemøy, Vibeke G. Aukrust og Helene Fulland 2012. How word decoding, vocabulary and prior topic knowledge predict reading comprehension. A study of language-minority students in Norwegian

- fifth grade classrooms. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2012, årg. 25 nr. 2, 465–482.
- Siegel, Linda 2004. Bilingualism and reading. I T. Nunes og P. Bryant (red.). *Handbook of children's literacy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher, 673–689.
- Silverman, Rebecca D., C. Patrick Proctor, Jeffrey R. Harring, Anna M. Hartranft, Brie Doyle og Sarah B. Zelinke 2015. Language skills and reading comprehension in English monolingual and Spanish-English bilingual children in grades 2–5. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 2015, årg. 28 nr. 9, 1381–1405.
- Snow, Catherine E., M. Susan Burns og Peg Griffin (red.) 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academic Press.
- Storch, Stacey A. og Grover J. Whitehurst 2002. Oral language and Code-Related Precursors to Reading: Evidence From a Longitudinal Structural Model. *Developmental Psychology*, 2002, årg. 38 nr. 6, 934–947.
- Thomas, Wayne P. og Virginia P. Collier 2002. *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Santa Cruz: Crede.
- Tonne, Ingebjørg og Joron Pihl 2013. Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2013, årg. 8 nr. 1, 93–116.
- Tonne, Ingebjørg og Kirsten Palm 2015. Andrespråksdidaktisk forskning – en oversikt over hva, hvordan og hvorfor i andrespråk i grunnskolen i 30 år. *NOA norsk som andrespråk*, 2015, årg. 31 nr. 1–2, 310–349.
- Uppstad, Per Henning og Oddny Judith Solheim 2006. Hvordan kan vi gjøre erfaringsbaserte funn om forholdet mellom lytteforståelse og leseforståelse? *Logopeden, Norsk tidsskrift for Logopedi*, 2006, årg. 52 nr. 1, 14–18.
- Uppstad, Per Henning og Oddny Judith Solheim 2011. Code and Comprehension in Written Language – Considering Limitations to the Simple View of Reading. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 2011, årg. 11, 159–174.
- Verhoeven, Ludo 2000. Components in Early Second language Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 2000, årg. 4 nr. 4, 313–330.
- Verhoeven, Ludo 2010. Second Language Reading Acquisition. I M. L. Kamil, D. Pearson, E. B. Moje og P. Afflerbach (red.). *Handbook of Reading Research, Vol IV*. New York: Taylor and Francis., 661–683.
- Verhoeven, Ludo og Jan van Leeuwe 2008. Prediction of the Development of Reading Comprehension: A Longitudinal Study. *Applied Cognitive*

- Psychology*, 2008, årg. 22, 407–423.
- Verhoeven, Ludo og Jan van Leeuwe 2012. The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2012, årg. 25 nr. 9, 1805–1818.
- Wagner, Åse Kari 2005. *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge. En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Wolter, Brent og Rena Helms-Park 2015. The role of lexical knowledge in second language reading. I X. Chen, V. Dronjic og R. Helms-Park (red.). *Reading in a Second Language: Cognitive and Psycholinguistic Issues*. Abingdon og New York: Routledge, 133–158.
- Øzerk, Kamil 2003. *Sampedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzerk, Kamil 2009. Læring av lærestoff og utvikling av språk på skolen – Noen metodiske ideer basert på utprøvede opplegg i Oslo-skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2009, årg. 93 nr. 4, 294–309.
- Øzerk, Kamil 2010. *NEIS-modellen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

### **Kartleggingsprøver i lesing, veiledning og rapporter**

- Utdanningsdirektoratet 2008. Obligatorisk kartleggingsprøve. Kartlegging av lesing 1. og 2. klasse.
- Utdanningsdirektoratet 2009. Idéhefte. Kartlegging av leseferdighet 1. og 2. årstrinn. Stavanger: Lesesenteret august 2009.
- Utdanningsdirektoratet 2011. Obligatorisk kartleggingsprøve. Kartlegging av lesing 3. klasse
- Utdanningsdirektoratet 2013a. Nasjonale prøver. Lesing 5. trinn.
- Utdanningsdirektoratet 2013b. Nasjonale prøver. Veiledning til skoleeiere og skoleledere med retningslinjer for gjennomføring. 01.08.13.
- Utdanningsdirektoratet 2013c. Analyse av nasjonale prøver i lesing 2013 <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Lesing/Lesing/>
- Utdanningsdirektoratet 2014. Statistikk over innvandrere i grunnskoleopplæringen 2014. <http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnskoleopplaringen-2014.pdf>

## Vedlegg 1

Prosentvis måloppnåelse på individnivå på leseprøvene for 1., 2., 3. og 5. trinn ordnet fra laveste til høyeste skåre på Nasjonal prøve i lesing 5. trinn.

INF./DELPRØVE	Kjønn	Trinn 1, V 2010						Trinn 2, V 2011								Trinn 3, V 2012					Trinn 5 H 2013
		2	3	4	5	6	7	2	3	4	5	6	7	8	2	3	4	5			
O11	G	94	100	92	88	95	67	100	88	76	57	83	60	67	35	44	60	29	15		
H5	J	100	94	92	88	89	67	100	63	52	48	56	60	0	20	33	30	43	21		
K8	G	100	88	83	88	79	78	68	75	90	52	67	70	50	26	44	10	29	21		
C6	G	94	100	75	75	74	67	100	56	43	57	50	50	50	21	33	50	29	33		
L19	J	100	100	92	88	89	89	100	88	86	100	94	80	83	44	44	70	14	42		
J4	G	63	50	50	50	53	44	100	63	57	24	50	40	33	27	11	30	43	46		
E18	J	100	100	75	100	95	89	100	88	86	100	100	90	17	41	44	45	57	48		
I12	G	38	69	58	63	68	89	100	63	76	48	100	100	67	20	89	25	71	48		
Q2	G	38	50	50	75	47	22	64	56	48	29	39	50	50	8	33	40	14	52		
B17	J	88	100	58	100	84	89	100	100	76	100	100	70	17	48	33	50	29	55		
P7	J	63	81	75	75	53	22	100	75	62	52	72	60	67	35	44	75	57	58		
R13	J	100	100	67	100	84	78	100	94	67	62	83	90	50	38	56	65	71	58		
T9	J	94	94	58	75	84	78	40	88	95	95	78	80	67	45	56	55	29	61		
F10	J	100	100	83	100	84	89	100	88	67	57	72	80	83	35	56	50	57	64		
M21	J	100	100	100	100	100	100	100	88	90	100	100	90	50	48	89	50	43	64		
U15	J	94	94	75	100	95	89	100	88	95	52	89	100	100	42	56	80	86	91		
Gj.snitt		85	89	74	85	80	72	92	79	73	65	77	73	53	33	48	49	44	49		
KG		75	81	58	75	53	44	96	63	43	24	50	50	33	24	33	60	29			

Delprøver: **Trinn 1:** 2=Skrive bokstaver, 3=Identifisere førstelyd, 4=Trekke sammen lyder, 5= Skrive ord, 6=Lese ord, 7=Lese setning. **Trinn 2:** 2=Gjenkjenne bokstav, 3=Skrive ord, 4=Lese ord, 5=Dele sammensatte ord, 6=Lese setning, 7=Arbeide etter skriftlig instruksjon, 8=Lese tekst. **Trinn 3:** 2=Ordkjeder, 3=Lese tekst-fortelling, 4=Ordkunnskap, 5=Lese tekst-fakta. **KG** = Kritisk grense

## Abstract

### Minority-speaking Pupils encountering Reading Tests from Lower to Upper Primary School

In this article we present the results of national reading tests of a group of 16 minority-speaking pupils from grade 1 to 5, and then examine the partial skills that are particularly challenging on reading tests for these bilingual pupils. The children were born in Norway, and began to learn the majority language Norwegian at the age of three to five years when they started in kindergarten. Although the children were in an early stage in the acquisition of the instruction language when starting school, several did well on the reading tests from lower to upper primary school. We saw, however, that

the reading tests became more challenging in grade 3 and 5, and our data indicate that the size and quality of the L2 vocabulary might be a critical factor for the reading results in upper primary.

Keywords: *L2 reading, decoding, reading comprehension, L2 vocabulary.*