

# Innhold

Forord.....	3
Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek: På stø kurs inn i akademia?.....	5
Ragnar Arntzen, Bjørn Harald Kvifte og Arnstein Hjelde: Andrespråkselevers møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn.....	33
Jan Kristian Hognestad: Prosodiske strategier i norsk som andrespråk...	63
Bidrag syterne.....	85



## Forord

De tre artiklene i dette nummeret av NOA viser et spenn i norsk andrespråksforskning, både med tanke på tematikk og andrespråksinnlæreres alder. Artikkelen *På stø kurs inn i akademia?* retter søkelyset mot elever på videregående skole og deres utvikling av akademisk tekstkyndighet. Forfatterne Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek stiller spørsmål om andrespråksstudenter som kommer direkte fra videregående skole, har tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier der norsk er undervisnings- og læringsspråket. Jonsmoen og Greeks studie involverer avgangselever i videregående skole, og datamaterialet deres består av både elevtekster og intervju med elever og lærere. I analysene belyses elevenes tekstforståelse og skriveferdigheter. Forfatterne peker på at selv om det foregår mye skriving og arbeid med tekst- og sjangeranalyse i klasseroms-situasjoner, har likevel andrespråkelevne i studien behov for å øke sin akademiske tekstkyndighet for å være tilstrekkelig forberedt til framtidige profesjonsstudier. Forfatterne konkluderer med at arbeidet med akademisk tekstkyndighet må vektlegges i fagundervisning både i videregående skole og i profesjonsstudiene.

I artikkelen *Andrespråkelevers møte med obligatoriske leseprøver fra småskole- til mellomtrinn* presenterer Ragnar Arntzen, Bjørn Harald Kvifte og Arnstein Hjelde en studie basert på materiale fra et longitudinelt forskningsprosjekt der de har fulgt en gruppe tospråklige barn fra barnehage og over i skolen. De analyserer resultatene på obligatoriske leseprøver til 16 tospråklige elever fra 1. til 5. trinn og undersøker delferdighetene som synes å være spesielt utfordrende for denne gruppen. Enkelte som klarte seg bra på leseprøvene i 1. og 2. trinn, begynte å skåre bekymringsfullt svakt da de kom til 3. og 5. trinn. Forfatterne antyder at det i særlig grad var vokabularet på andrespråket som skapte problemer for mange av de tospråklige elevene på leseprøvene i overgangen til mellomtrinnet.

I artikkelen *Prosodiske strategier i norsk som andrespråk* løfter Jan Kristian Hognestad fram norsk prosodi i et innlærerperspektiv. Han ønsker å vise at norsk prosodi ikke nødvendigvis er så vanskelig for lærer og inn-

## 4 Forord

lærer som mange framholder. Han mener prosodi bør inkluderes i uttale-treningen for visse innlærergrupper. Hognestad viser utvalgte prosodiske særdrag som lærere i norsk som andrespråk må være oppmerksom på, særlig i begynnerundervisning av voksne. Tre case-eksempler på mellomspråk beskrives og analyseres for å vise hvordan den faktiske intonasjonen i norsk som andrespråk kan være, satt opp mot morsmålstaleres intonasjon. Funnene som presenteres, sammenlignes med prosodien i dialektene i Troms og Finnmark, et område med århundrelang tradisjon for språkmøter. Avslutningsvis knytter Hognestad analysene og beskrivelsene i artikkelen an til noen strategier som kan være aktuelle å bruke i andrespråksundervisningen.

God lesning!

# På stø kurs inn i akademia?

*Kari Mari Jonsmoen og Marit Greek*  
Høgskolen i Oslo og Akershus

## Sammendrag

Studieforberedende program i videregående skole skal forberede elevene til videre studier. Elever med norsk som andrespråk som har fullført videregående skole og fått studiekompetanse, skal dermed ha oppnådd akademisk tekstkyndighet og et avansert andrespråk. Likevel viser studier ved Høgskolen i Oslo og Akershus at mange studenter med norsk som andrespråk har store utfordringer med å møte profesjonsstudiens krav til fagskriving. Artikkelen setter søkelyset på seks elever med norsk som andrespråk i videregående skole. I en kvalitativ studie følger vi disse seks elevene i alle norsktimene gjennom deres avsluttende år. Vi ser nærmere på deres tekstforståelse og skriveferdigheter, og hvorvidt de utvikler akademisk tekstkyndighet. Funnene viser at til tross for mye skrijving og arbeid med tekst- og sjangeranalyse i klasseromssituasjoner, har samtlige informanter behov for å øke sin akademiske tekstkyndighet for å være tilstrekkelig forberedt til framtidige profesjonsstudier. De trenger dessuten hjelp til å bygge opp en revisjonskompetanse og utvikle strategier for videre språkutvikling. Studien konkluderer med at akademisk tekstkyndighet må vektlegges i fagundervisninga, både i videregående skole og i profesjonsstudiene.

Nøkkelord: *akademisk tekstkyndighet, fagskriving, norsk som andrespråk, metaspråklig bevissthet, studieforberedthet, litterasitet*

## Innledning

Har studenter med norsk som andrespråk (N2-studenter) som kommer

direkte fra videregående skole, tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier der norsk er undervisnings- og læringspråket? Spørsmålet danner utgangspunktet for denne artikkelen. I artikkelen blir en elev eller en student som har lært norsk som sitt andrespråk, referert til som en N2-elev eller en N2-student. Andrespråk defineres ut fra språkbakgrunn som det språket en har lært i tillegg til førstespråket, og som en bruker når en kommuniserer i dagliglivet, f.eks. i skole, utdanning og arbeid. Tekstkyndighet brukes synonymt med literacybegrepet slik Dagrun Skjelbred og Aslaug Veum definerer det: «en kyndighet som gjør den enkelte i stand til å tolke og selv benytte en rekke semiotiske ressurser for å gjenskape og produsere tekster» (Skjelbred og Veum 2013:19). I et profesjonsstudium må studentene kunne nyttiggjøre seg studiets undervisnings- og veiledningstilbud, dokumentere faglig forståelse og mestre de språklige kravene som stilles. Akademisk tekstkyndighet i en studiesammenheng er således en sammensatt kompetanse som omfatter både språkferdigheter, tekstforståelse og metabevisthet som gjør en i stand til å lese, skrive, samtale, reflektere og være kritisk innen fagdisipliner. Det handler bl.a. om å se og forstå hovedpoeng og argumentasjon i fagets muntlige og skriftlige tekster, og å gjøre bruk av denne kunnskapen i egen tekstproduksjon. Faglesing, fagsnakking, fagskriving og fagforståelse henger sammen og er sentrale komponenter i fagdiskursen, og dermed i det vi definerer som akademisk tekstkyndighet. Dette diskursive tekstsynet er eksplisitt uttrykt i Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06), under prinsipper for god skriveopplæring: «Undervisning i lesing og skrivning kan ikke lenger isoleres fra det å lære et fag og det å lære å uttrykke seg i faget. Læring er å bli stadig mer fortrolig med fagets tekstkultur» (Utdanningsdirektoratet, udatert b, upaginert).

Studieforberedende program i videregående skole skal, slik benevnelsen tilsier, forberede elevene til videre studier, og altså til akademisk tekstkyndighet. En studie som baserer seg på intervju med lærere og studenter ved 14 ulike studieprogram, konkluderer imidlertid med at så ikke er tilfelle. Funnene viser at videregående skole ikke gir tilstrekkelig studieforberedthet når det gjelder dybdekunnskap, læringsstrategier, lesing og skrivning (Lødding og Aamodt 2015). Ser vi spesielt på N2-elevene, er det forsket lite på hvorvidt de er godt nok forberedt til å innfri de språklige og tekstlige kravene de møter som studenter ved norske universitet og høyskoler. Ifølge Anne Golden og Rita Hvistendahl (2010, 2015) er norsk skriveforskning på N2-elever først og fremst knyttet til N2-tekstenes språknivå, det vil si studier som ser på ferdighetene i norsk grammatikk. Studier som tar for seg tekstens utforming, sammenheng og argumentasjon, er underrepresentert, og det er viet lite oppmerksomhet til N2-elever som har hele sin grunn-

utdanning fra norsk skole. Det er følgelig behov for forskning med fokus på skriveopplæring og tekstutvikling i et andrespråksperspektiv. I et innlegg på den nasjonale konferansen i norsk som andrespråk i 2014 etterlyste dessuten Anne Golden og Lise Iversen Kulbrandstad flere klasseromsstudier knyttet til N2-elever, og studier som ser på hvordan N2-elever mestrer overgangene i utdanningssystemet (Golden og Kulbrandstad 2014).

I denne artikkelen presenterer vi en studie som tar for seg N2-elevenes tekstforståelse og reseptive og produktive ferdigheter i det avsluttende året ved studieforberedende program. Dataene gir kunnskap om hvilken akademisk tekstkyndighet N2-elever kan ha når de går ut av videregående skole. Kunnskap om nye studenters forberedthet er nødvendig for at den enkelte lærer i høyere utdanning skal kunne møte studentenes behov ved studiestart, bygge videre på studentenes kunnskaper og ferdigheter, og dermed bidra til å lette overgangen mellom videregående skole og høyere utdanning. I studien har vi observert hvordan elevene og deres lærere arbeider i norsktimene. Vi har analysert elevtekster og lærernes kommentarer til disse, og sett elevenes skriftlige tekster i lys av elevenes muntlige aktivitet i timene og lesing i faget. N2-elevenes skriftlige arbeider er i tillegg sammenliknet med tekster skrevet av elever med norsk som førstespråk (N1) for å se om det er noen vesensforskjeller mellom N2- og N1-tekster vurdert til samme karakter. Dette følges opp av en diskusjon om N2-elevene ved slutten av videregående skole har oppnådd tilstrekkelig akademiske tekstkyndighet for profesjonsstudier, og hvordan universitet og høyskoler kan bidra til å øke N2-studentenes akademiske tekstkyndighet. Før studiens design og metode forklares, og funnene presenteres og diskuteres, vil vi si noe om bakgrunnen for studien.

## **Bakgrunn for studien**

Norsk er det dominerende språket i norsk videregående skole og i studieprogram som utdanner profesjonsutøvere til en norskspråklig virkelighet. Det tekstlandskapet elevene/studentene forholder seg til, er komplekst. De må kunne lese og skrive tekster i ulike sjangre og med ulikt faginnhold. I tillegg til å mestre norsk som et fonologisk, leksikalsk og syntaktisk system, trenger de et bredt og variert ordforråd og begrepsapparat, kontekstforståelse og metabevisthet om egen tekstkyndighet. Ifølge Torlaug Løkensgard Hoel (2008) innbefatter det bl.a. måter å tolke og organisere kunnskap på og måter å presentere, diskutere og konstruere kunnskap på, både muntlig og skriftlig. N2-elever som har gjennomført videregående skole og oppnådd

studiekompetanse, har ut fra kompetansemålene i læreplanen i norsk for Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet udatert a), et forholdsvis avansert andrespråk og bør dermed være godt forberedt for studier.

Faget norsk har et uttalt ansvar for å utvikle elevenes akademiske tekstkyndighet. Ansvaret kommer til uttrykk i fagets kompetansemål. I forbindelse med skriftlig kommunikasjon blir det f.eks. framhevet at elevene skal kunne skrive informative og resonnerende tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon. Ordforrådet skal være presist og nyansert, og språket skal innfri formkravene. Kildebruken skal være kritisk og etterprøvbart (Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram, Utdanningsdirektoratet udatert a). Disse tekstkriteriene finner vi igjen i høyere utdanning. Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (2007:47-48) har undersøkt hvilke krav ulike studier ved universitet og høyskoler stiller til skriftlige oppgaver. I sin beskrivelse av kvalitetskriterier for en god oppgave nevner de eksplisitt bruk av fagkunnskap i analyse og diskusjon, logisk struktur, et presist språk og forståelige resonnement der påstander begrunnes.

En kan forvente at studiekompetansen til N2- og N1-studenter som har gått på norsk videregående skole, er nokså lik. Likevel viser studier ved ulike profesjonsutdanninger at ikke alle N2-studenter, selv om de er født i Norge, har det nødvendige språklige grunnlaget for universitets- og høyskolestudier (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013). John White og Carolyne Khan gjorde tilsvarende funn i en casestudie av fire minoritetsstudenter ved Universitetet i Florida (White og Khan 2013). Samtlige studenter var født i USA, og alle hadde oppnådd gode resultater i videregående skole (high school). Deres språklige og kulturelle grunnlag viste seg likevel å være utilstrekkelig for høyere utdanning. White og Khan konkluderer med at mestring av språklige praksiser har avgjørende betydning for studenters faglige forståelse og deres evne til å lese og skrive om fag på en slik måte studiene krever. De mener at studenter har behov for hjelp til å forstå kulturen og språket i høyere utdanning. Studier utført i norsk høyere utdanning antyder imidlertid at dersom studentene må videreutvikle lingvistisk kunnskap samtidig som de skal utvikle faglig forståelse innenfor en ny og ukjent fagdisiplin, kan utfordringene for noen bli så store at det svekker deres læringsutbytte (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013). En studie fra Høgskolen i Oslo og Akershus viser at i tredje og avsluttende studieår har fortsatt enkelte N2-studenter vansker med å forstå fagbegreper og skrive slik at både innhold og språk blir



akseptert av medstudenter og lærere (Greek og Jonsmoen 2013). Det er rimelig å anta at mangelfull faglig forståelse og evne til å kommunisere innen fagdisiplinen kan ha sammenheng med utilstrekkelig akademisk tekstkompetanse ved studiestart.

Undersøkelser gjort blant høgskolestudenter forteller at N2-studenter som behersker de rådende språkkodene dårlig, blir oppfattet som besværlige og faglig svake av både lærere og medstudenter (Jonsmoen 2008a,b, Greek 2002). Svak norskspråklig kompetanse blant N2-studenter er et tema som opptar både lærere, praksisveiledere og medstudenter, noe som kommer fram i intervjuer Marit Kanstad har gjort med lærere, praksislærere og studenter ved en barnehagelærerutdanning (Kanstad 2013). En av lærerne etterlyser bl.a. forståelse av sentrale begreper på norsk, og en slik innholdsmessig språklig kompetanse sier Kanstad, «vil være et adekvat krav en utdanningsinstitusjon kan stille til en student» (Kanstad 2013:277). Et slikt syn stiller også krav til utdanningene, noe Hoel poengterer. «Å lære eit fag», hevder hun, «inneber å lære fagspråk, omgrep, sjangrar, språk- og tekstkonvensjonar» (Hoel 2008:19). Språkpraksiser er kultur- og kontekstavhengige, og fagskriving må betraktes som en del av en faglig tekstkultur. Det er bred enighet blant skriveforskere, både nasjonalt og internasjonalt, om at tekstkyndighet må ses som en del av en fagdisiplin, og at lærere på alle nivåer i utdanningssystemet selv må ta ansvar for å føre elever/studenter inn i fagets rådende språkpraksiser (Skjelbred 2012, Kennedy-Clark 2012, Black og Rechter 2013, Ciabattari 2013, Øgreid og Hertzberg 2009).

## **En kvalitativ, deskriptiv studie om akademisk tekstkyndighet**

Skoleåret 2013-2014 gjennomførte vi studien *Hvilken tekstkyndighet starter studentene sine studier med – hvilken tekstkyndighet bør profesjonsstudiene bygge videre på?* Hensikten med studien var å forstå og beskrive den akademiske tekstkyndigheten studenter har med seg inn i profesjonsstudier fra videregående skole. Studien ble gjennomført som et feltarbeid ved to skoler i ulike fylker. To forskere fulgte hver sin avgangsklasse i faget norsk, studieforbereidende utdanningsprogram, og deltok i samtlige norsktimer i elevenes avsluttende skoleår. I klasseromssituasjonene inngikk undervisning, elevarbeid både individuelt og i grupper, muntlige høringer og formelle samtaler mellom lærer og elev. En av klassene ble også fulgt i historietimene. Skolene ble valgt ut fra ønsket om et elevgrunnlag som i størst mulig grad gjenspeilet gjennomsnittet i befolkningen. Elevenes eksamensresultater ligger på et nasjonalt gjennomsnitt, og begge skolene tar inn elever

fra hele fylket. Skolene har henholdsvis rundt 180 lærere og 1250 elever og 70 lærere og 680 elever. I den ene klassen var det 32 elever, hvorav fem hadde N2. I den andre klassen var det 26 elever og to hadde N2. En av N2-elevene ønsket ikke å delta i studien, men var likevel en del av det klassemiljøet som ble observert. Vi ba ikke vedkommende forklare valget sitt ettersom deltakelse var frivillig og ingen skulle føle seg presset til å delta. Seks N2-elever stilte således til intervjuer, hadde uformelle samtaler med oss, ga oss tilgang til tekstene de skrev og lot oss være med på faglige samtaler de hadde med norsklæreren. Tre av disse seks N2-informantene var født utenfor Norge, hvorav én hadde gått i norsk skole fra hun var 12 år, og to hadde gått i norsk skole siden første klasse. Om informantene har hatt krav på og fått særskilt språkopplæring tidligere, vet vi ikke.

Vi oppholdt oss i feltet hele skoleåret og ble etter hvert en del av klassemiljøet. Dette ga oss mulighet til systematisk observasjon og til uformelle og spontane samtaler med både N1- og N2-elevene. I hvert semester ble det i tillegg gjennomført halvstruktureerte intervjuer med lærere og elever. Elevene ble intervjuet både individuelt og i fokusgrupper. Deltakelse gjennom skoleåret ga oss tid og anledning til å bearbeide og omformulere egne antakelser, for med størst mulig sikkerhet å kunne stole på at observasjonene ble tolket rett. «With more time», sier Alex Stewart, «the field-worker processes more complex information and self-corrects for information-processing errors» (Stewart 1998:20). Samtidig medførte lang tid i feltet en fare for at vi i for stor grad kunne bli en del av feltet og ta rollen som deltaker snarere enn observatør. Utdfordringen var å finne balansen mellom deltakelse og analytisk distanse. Jevnlige diskusjoner og refleksjoner over hvordan våre ulike roller påvirket forholdet mellom oss og informantene, gjør likevel at vi mener å ha beholdt forskerrollen gjennom hele studien. Det ble ført feltnotater daglig, både observasjonsnotater, metodologiske notater og teoretiske notater. Vi gjennomgikk feltnotatene i fellesskap ukentlig og foretok foreløpige analyser som avledet nye spørsmål. Forskertriangulering og datatriangulering har vært viktige metodiske verktøy som har preget alle faser av forskningsprosessen. Analyser av klasseromsobservasjoner, observasjoner av samtaler mellom lærer og elev, intervjuer og uformelle samtaler med elever ble triangulert med data fra nærlesing av elevtekster. Forskerne representerte ulike fagfelt, og data ble analysert og diskutert ut fra et pedagogisk og et tekstlingvistisk perspektiv. Dette har bidratt til fyldig empiri, og dermed til et godt grunnlag for tolkning. Både Stewart og Katrine Fangen understreker viktigheten av å arbeide parallelt med ulike metoder i løpet av feltarbeidet for å sikre dybde og bredde i datamaterialet og øke studiens troverdighet (Stewart 1998, Fangen 2010).

Datamaterialet som inngår i denne artikkelen, er ett fokusintervju med fem N2-elever, ett individuelt intervju med én N2-elev, uformelle samtaler med alle N2-informantene og lærerne i løpet av skoleåret, tre halvstrukturerte intervju med hver norsklærer og to intervjuer med historielærer. Det inngår også analyser av tekster fra samtlige N2-elever, til sammen 23 N2-tekster skrevet i faget norsk. I analysene så vi på ortografi, morfologi, vokabular, syntaks, tekstorganisering og sjanger. Vi har lest igjennom 310 elevtekster. Av disse trakk vi ut fem tilfeldige N1-tekster som lå på samme karakternivå som N2-tekstene for å gjøre en grundigere sammenlikning, og om mulig avdekke en tendens til systematiske forskjeller i N1- og N2-elevens tekstkyndighet, til tross for oppnådd samme karakter. Studiens styrke ligger i næranalysen av tekstene og at vi fulgte elevene i samtlige norsktimer det siste året på videregående skole. Dataene er selvsagt ikke generaliserbare, men gir oss et bilde av den akademiske tekstkyndigheten som våre N2-informanter hadde på slutten av sin grunnutdanning, og indikerer hvorvidt N2- og N1-elever på samme karakternivå vil møte ulike utfordringer og ha ulike behov for veiledning når de starter sine universitets- og høyskolestudier.

### **Hvordan arbeider elevene og lærerne i norsktimene?**

Ifølge læreplan i norsk (Vg3 – studieforberedende utdanningsprogram) skal elevene kunne «uttrykke seg med et presist og nyansert ordforråd og mestre språklige formkrav» og «orientere seg i store mengder tekst av ulik kompleksitet og velge ut, sammenfatte og vurdere relevant informasjon» (Utdanningsdirektoratet udatert a:11). Disse kompetansemålene beskriver ferdigheter som inngår i akademisk tekstkyndighet. Lærerne i begge klasser var svært grundige i sin gjennomgang av kompetansemålene og initierte jevnlig samtaler om norskfaglige emner. De forsøkte å gjøre ulike tekster fra skjønnlitteratur og sakprosa relevante og forståelige for elevene, bl.a. ved å sette tekstene i kontekst og problematisere dem. Tekster ble analysert i fellesskap i timene, og det ble lagt vekt på å identifisere hvilke synspunkter tekstenes forfattere ønsket å fremme, hvilke argumenter som ble benyttet og hvordan argumentene ble framstilt gjennom retoriske og språklige virkemidler. Norsklærerne trakk dessuten paralleller til andre fag ved å nevne hvordan kunnskapen fra det ene faget hadde relevans for det andre, og at bruken av retoriske og språklige virkemidler avhenger av den faglige argumentasjonen som føres. Dette ble støttet av den ene historielæreren som

på sin side eksplisitt viste til norskfaget når han analyserte argumentasjonen i historiefaget.

Norsk lærerne vekslet hele tiden mellom å gi faglig innputt og å aktivisere elevene gjennom spørsmål, individuelle oppgaver og gruppeopp-gaver. Elevene ble stimulert til faglige diskusjoner, til å prøve ut ord og uttrykk, og til å uttrykke seg presist både skriftlig og muntlig. Arbeidet med begrepsforståelse og ordkunnskap i fagene er grunnleggende (Golden og Kulbrandstad 2007, Selj 2008, 2013). Elever trenger et presist begreps-apparat og et variert ordforråd for å kunne forstå og uttrykke seg differensiert og nøyaktig om et tema. Når N2-brukere får fagundervisning på norsk, kan en «ikke skille faglæring fra språkforståelse og språklæring» hevder Elisabeth Selj (2008:38). Hvordan elevene behersker språket i bruk i skolen har betydning for læringsutbyttet. NOU 2010:7 viser til resultater fra tidligere skoleforskning og poengterer at i videregående skole må elevene mestre abstrakte og lavfrekvente ord som sjelden benyttes utenfor skolen, samt kontekstuavhengig kunnskap og akademiske resonnementer. Selj forteller om egne studenter som etter klasseromsbesøk i grunn- og videregående skole, stiller spørsmål ved læringsutbyttet til elever som ikke har et N1-nivå i norsk. Studentene begrunner sin skepsis med at «undervisningssituasjonen kan være svært krevende; de færreste klasser/skoler bruker læreplan og lærebøker som er utviklet med tanke på elever med norsk som andrespråk» (Selj 2013:45).

Samtlige N2-elever i de klassene vi observerte, hadde et relativt avansert muntlig andrespråk som i liten grad avvek fra hvordan deres medelever med N1 snakket. Likevel tok N2-elevene sjeldnere enn N1-elevene initiativ til å svare på spørsmål fra læreren eller selv stille spørsmål. At N2-elever er lite aktive i timene, viser også klasseromsstudier Selj har gjennomført (Selj 2013). Muntlig aktivitet påvirkes selvsagt av andre faktorer enn norsk-språklig kompetanse, som f.eks. individuelle forskjeller i personlighet eller kulturelle forskjeller. Imidlertid krever utvikling av akademisk tekstkompetanse at språket også brukes muntlig i en faglig sammenheng. For å bygge opp et aktivt vokabular og lære å tilpasse teksten etter hensikt og mottaker, er den muntlige samhandlingen mellom elever og mellom elever og lærer vesentlig. Dersom N2-elevene ikke deltar i den faglige samtalen i klassen, kan de risikere å gå glipp av viktig læring og nødvendig språkutvikling.

N2-elevene fortalte at de brukte norsk i de fleste hverdagssituasjonene i og utenfor skolen. Vi observerte at de snakket med flyt og uten aksent. Likevel syntes de å ha et begrenset ordforråd, og de valgte ordene og uttrykkene var ikke alltid presise i forhold til den meningen de skulle bære fram. Enkelte av N2-elevene var selv klar over dette, og en av våre infor-

manter forklarte at selv om hun snakket norsk både ute og hjemme, var ikke det norske språket som hun brukte hjemme, så «vanskelig». Et vanskelig språk innebar ifølge eleven bruk av synonymer, fremmedord og fagord.

... men igjen så mangler de [mor og far] de vanskelige ordene. Så da blir det på en måte litt vanskelig for meg også, når ikke jeg er oppvokst i en familie hvor de bruker vanskelige ord [...] jeg snakker i en setning norsk, og så kan jeg putte bosnisk ord inni.

Begge norsklærerne vektla ord og fagbegrepers betydning, og relevante ord og begreper ble gjennomgått i fellesskap. En av norsklærerne forklarer:

Fagbegreper er sentralt, derfor øver vi på dette. Ser at de [elevene] prøver å bruke fagterminologien selv. [Vi] snakker om hva det vil si å ha et presist språk og hvilke verb som brukes til fagbegreper.

Eksempler på det siste er: «avsenderen utnytter kairos fordi ...», «teksten oppnår aptum fordi ...», «... styrker etos». I tillegg til fagbegrep, ble også fremmedord trukket fram i timene, som f.eks. «latent», «kontekst», «nostalgi», «reservasjonsrett», «institusjon», og mer hverdagslige ord som elevene selv etterspurte betydningen av, f.eks. «ullent», «sørpe» og «raus». Imidlertid observerte vi ikke at N2-elevene ba om forklaringer på ord og uttrykk læreren brukte i sine tilbakemeldinger på elevarbeid.

Hva et godt språk kan være i en norskfaglig sammenheng, var i liten grad et diskusjonstema i klasseromssituasjonen. Det ble sjelden satt av tid til å sette ord på språklige utfordringer, arbeide med språklige formuleringer i fellesskap og til å utvikle metaspråklig bevissthet. Det var først og fremst den skriftlige teksten som var i fokus, og hvilke sjangerforventninger som måtte innfris, bl.a. ble avsnittsoppbygging vektlagt i begge klassene. I den ene klassen skrev læreren og elevene avsnitt sammen i plenum, og de arbeidet mye med det de kalte PBE; påstand, begrunnelse, eksempel. Alle elevene i denne klassen fikk med seg at et avsnitt bør begynne med en påstand som etterfølges av en begrunnelse og et relevant eksempel som viser faglig forståelse. Elevene fikk, eller skrev sammen med lærer, modelltekster de kunne følge: «Sentrale realistiske virkemidler er bruken av ... Et eksempel er ... Dette er et virkemiddel i realistiske skildringer fordi ...». Ifølge Selj (2013) er dette en god pedagogisk praksis for å styrke skriveferdighetene til N2-elever. Hun mener at dersom lærerne gir modelltekster og konkrete tilbakemeldinger, kan N2-elevene skrive mer presist og

avansert. Dette kommer også fram i en studie av førsteårsstudenters fagskriving ved tre norske profesjonsutdanninger, der studentene etterlyser nettopp modelltekster (Greek og Jonsmoen 2012).

I motsetning til Selj (2008), som på bakgrunn av besøk i mange klasserom i grunn- og videregående skole, konkluderer med at det skrives lite i timene, erfarte vi at elevene i videregående skole stort sett ble bedt om å skrive i hver norsktime. Lærerne var svært bevisste på å utvikle fagkunnskap, argumentasjon og ordforråd gjennom skrijving. I den ene klassen ble det dessuten satt av tid til å tolke de ulike skriveoppgavene elevene skulle arbeide med, og til å tolke mål og vurderingskriterier for den enkelte oppgave. I forbindelse med skriveoppgaver måtte elevene i begge klassene analysere tekster, reflektere over skriveoppgavens kompleksitet og løse utfordringer knyttet til innhold og uttrykk. Elevene fikk dermed anledning til aktivt å bearbeide tanker, utvikle ideer og uttrykke fagkunnskap og fagrefleksjon i tekstene de skrev.

Læringsaspektet ved tekstarbeid er vel dokumentert gjennom internasjonal forskning (Dysthe 2001, Mitchell og Evison 2006, Selj 2008, Wingate og Tribble 2012). Å lete etter den gode uttrykksformen er en del av skriveprosessen, og bidrar til å utvikle tekstkyndighet og faglig forståelse. Det betyr at elevene må arbeide med den skriftlige teksten over tid, få veiledning i alle faser av skriveprosessen, kanskje skaffe seg mer kunnskap, skrive om og levere på ny. Noen elever trenger mer tid til dette enn andre, og utfordringene står i sammenheng med elevenes akademiske tekstkyndighet. Innenfor rammene av timeplanen ved de to skolene var det imidlertid ikke tid til å dvele lenge ved hver skriveoppgave i norsktimene. Nye temaer og oppgaver ventet, og det var nødvendig å gå videre for å komme gjennom alle kompetansemålene. Den ordinære undervisninga ga altså ikke rom for å arbeide over en periode med én og samme tekst under veiledning av lærer. Den videre bearbeidelsen ble derfor i de fleste tilfeller elevenes eget ansvar. Begge lærerne oppfordret imidlertid elevene til å arbeide mer med hver enkelt tekst hjemme, og de ga tilbud om individuell skriveveiledning. Tilbudet ble gjentatt i skriftlige kommentarer knyttet til de ulike tekstene N2-eleven skrev, f.eks. slik:

Det du må jobbe mer med er språket og strukturen i teksten din. Se på avsnittsinndelingen. Har du bare ett hovedpoeng i hvert avsnitt? Gjentar du deg selv? Bruk korte setninger. Sjekk bøyingsformene jeg har markert. Sjekk skrivefeilene. Jeg har tidligere tilbudt deg å skrive teksten om igjen og levere på ny. Tilbudet står ved lag.

N2-elevene benyttet seg aldri av dette tilbudet. Dersom elevene ikke selv arbeider aktivt med «modelltekster» og lærerkommentarer, spørs det i hvilken grad lærerens innputt får innvirkning på elevenes produktive tekstkompetanse. Hvis lærere derimot setter av tid i timene til at elevene skal bearbeide tekstene sine og gir elevene mer språklig veiledning, vil trolig undervisningstilbudet til mange N2-elever i videregående skole gi et bedre læringsresultat.

To av våre informanter med N2 fikk i oppgave å kommentere håndboka *Studer med norsk som andrespråk* (Greek, Jonsmoen og Nilsen 2014) som er skrevet for N2-studenter i høyere utdanning. Elevene mente at innholdet i boka var kjent for dem, og at det sikkert ville være nyttig for studenter som trengte å lære norsk. Hva elevene mener at de forstår rent intellektuelt, betyr imidlertid ikke at de kan anvende kunnskapen i egne tekster i ulike faglige sammenhenger. Til tross for gode muntlige kommunikasjonsferdigheter, slik våre N2-informanter viste, mener Selj at elever kan møte utfordringer når de skal uttrykke seg skriftlig (Selj 2015). Selv om andrespråkelevne korrigerer setningenes forside etter lærernes kommentarer, vil det uten tettere oppfølging fra lærer være usikkert i hvilken grad elevene reflekterer over innholdet i det de skriver, og om de øker sin akademiske tekstkyndighet (Golden og Kulbrandstad 2007, Hyland 2003, Selj 2013). N2-elever som følger ordinær norskundervisning kan dermed risikere å gå ut av videregående skole med lav akademisk tekstkyndighet, og uten den forberedtheten som kreves for å lykkes i profesjonsstudier.

### **Svake N1-tekster og N2-tekster har mye til felles**

Våren 2014 var standpunkt snittkarakter på landsbasis i Norsk hovedmål, Vg3 studieforberedende utdanningsprogram, skriftlig, 3,8, mens snittkarakteren på eksamen var 3,4 (Utdanningsdirektoratet udatert d). Karakteren 3 forteller at kandidaten har *nokså god* kompetanse i Norsk hovedmål, mens karakteren 4 forteller at kompetansen er *god*. Samtlige N2-elevne i de to aktuelle klassene hadde karakterer under middels i norsk skriftlig. Deres skriftlige arbeider lå i karaktersjiktet 2-3, én elev fikk også av og til karakteren 1. Når det gjelder kategoriene «Hovedinntrykk» og «Språk og formelle ferdigheter» i vurderingsskjemaet for eksamensbesvarelser, forteller karakteren 2 at eleven i noen grad svarer relevant på oppgaven og viser noe forståelse av vedlagte tekster. Besvarelsen er enkelt eller uklart formulert. Eleven skriver til en viss grad sammenhengende og mestrer til en viss grad hovedformene i formverket, ortografi og tegnsetting. Eleven

kan bruke et enkelt ordforråd og kan variere setningskonstruksjoner i noen grad, i tillegg til å skille mellom sitat fra kilder og egenprodusert tekst (Utdanningsdirektoratet 2015). Ser vi beskrivelsen av karakteren 2 opp mot hvordan vi definerer akademisk tekstkyndighet, vil karakteren vitne om mangelfull akademisk tekstkyndighet for universitets- og høyskolestudier.

De få studiene som ser på N2-brukeres tekstnivå i videregående skole og høyere utdanning, viser at de samme trekkene som ut fra vurderingskriteriene preger tekster på karakternivå 2-3 i norsk på videregående skole, også gjelder for N2-tekster generelt. N2-tekster har en tendens til å være mer fortellende enn redegjørende og argumenterende (Selj 2008). I en studie av videregående elevers arbeid med skjønnlitterære tekster, konkluderer Kari Anne Rødnes og Sten Ludvigsen (2009) med at N2-elevene viser til andres tekster uten å trekke inn egne refleksjoner og uten å skape en diskusjon. Tekststudier i profesjonsutdanninger viser noe av det samme. N2-studenter har en tendens til å presentere fagstoff i stedet for å problematisere, selv om drøfting og diskusjon er påkrevd (Halvorsen 2007, Greek og Jonsmoen 2013, Tkachenko 2010). N2-tekster bærer i tillegg preg av muntlig språk, lite variert setningsoppbygging og tekstbinding, begrenset ordforråd og manglende bruk av fagspråk (Selj 2002, 2008, Sjø 2010). Kirsten Palm har dessuten funnet at N2-elevene i videregående skole kan ha vansker med å oppfatte alle delene i flerleddete oppgaver. Oppgavebesvarelsene blir dermed mangelfulle fordi elevene ikke svarer på det oppgavene ber om (Palm 1997, 1998). Disse studiene av N2-tekster spenner over et langt tidsrom, men er fortsatt aktuelle. Studiene viser typiske trekk ved N2-tekster på dette nivået, trekk som lærere både i videregående skole og høyere utdanning må forvente å finne i N2-elevenes/studentenes tekster.

Kunnskap, kritisk refleksjon og faglig argumentasjon formidlet gjennom et nyansert fagspråk, er sentrale bestanddeler i de fleste akademiske tekster. Tematisering av språk, stil og argumentasjon vil derfor være nyttig for alle elever. I sin studie fra videregående skole viser Palm (1997, 1998) at det er liten forskjell i hvordan N2-elevene og N1-elevene bygger opp argumentasjonen i tekster. En pilotstudie utført i Sverige blant elever i videregående skole og lærerstudenter viser tilsvarende funn. På bakgrunn av en analyse av elevenes og studentenes tekster, konkluderer Ylva Lindberg og Elisabeth Sandblom med at både elever og studenter, enten de har svensk som første- eller andrespråk, trenger å øve på argumentasjon og lære hvordan de språklig begrunner koplinga mellom fakta og konklusjon (Lindberg og Sandblom 2013). De samme behovene finner vi blant våre informanter.

Den typologiske tekstanalysen viser ingen vesensforskjell mellom tekster skrevet av N1- og N2-elever med karakterer i det nedre sjiktet. En



studie som tok for seg skrivepraksisen til 44 tilfeldig valgte førsteårsstudenter ved tre ulike profesjonsutdanninger, viser at de trekkene vi finner i N2-tekster finner vi også igjen i svake N1-tekster skrevet av studenter i høyere utdanning (Greek og Jonsmoen 2012). Samtlige av våre informanter strevde med å formulere seg skriftlig og strukturere innholdet, og tekstene var preget av manglende fagkunnskap og et svært muntlig språk. Men elevene tilkjennega også noe forståelse for tekstoppbygging i sine tekster, og tekstene hadde ansatser til argumentasjon og analyse.

Teksteksempelet nedenfor er hentet fra en oppgave gitt i siste semester, der elevene skulle analysere en tekst av Jon N. Rønning (2011) og gjøre kort greie for forfatterens hovedsyn, i tillegg til å bruke begreper fra retorikken og kommentere noen av synspunktene som kom fram. Oppgaven hadde følgende kommentar:

Opgaven er todelt. I den første delen skal du bruke begrep fra retorikken og underbygge analysen din ved å bruke eksempler fra teksten. Du skal bruke et relevant og presist fagspråk, men det er viktigere at du viser at du forstår begrepene, enn at du bruker mange faguttrykk. I den siste delen av oppgaven skal du vise evne til selvstendig refleksjon.

Vi skal nå se hvordan to elever, en med N1 og en med N2, besvarte denne oppgaven. Begge tekstene ble vurdert til karakteren 3/2, og viser mangel på fagforståelse og et famlende fagspråk. Ingen av elevene besvarte oppgavens andre del der de ble bedt om å kommentere noen av synspunktene som kom fram.

### **N1-elev**

I teksten er det brukt mest skjult argumentasjon. Rønning bruker skjult argumentasjon gjennom ordvalget han bruker. Det er kun negative ord rundt temaet, f.eks. «sykdommen», «villede», «skruppelløs» og «elendig». Han argumenterer med at evfemismer forfremmer mennesker, altså at de gir uttrykk for å være mer enn de er. Et godt eksempel på at han ønsker å skape et negativt syn på saken er: «Det er ingen som dør lenger, alle «går bort». Som om de bare forvant ut døra for å kjøpe røyk på 7-eleven, og aldri fant veien hjem igjen.» Dette kan trigge fordømmene vi har mot mennesker som røyker, og forsterker det negative.

**N2-elev**

Forfatteren har mye argumentasjon, samtidig som han forteller noen av hans opplevelser når det gjelder evfemisme, han forteller historiene sine også, sånn at leseren skal føle seg gjenkjent, og selv om han ikke bruker så mange morsomme ord, så blir teksten morsom og positiv, han har skrevet noen engelske ord også som f.eks. «vintage- clothing». Det er mye saklige argumenter i teksten, og noen usaklige, teksten virker sannelig og relevant, for leseren vil kjenne seg igjen, det er faktisk sånn at man i dagens samfunn blir forfremmet til noe bedre enn det man er, eller noe annet da. Som f.eks. at butikkselgerne blir forfremmet til salgskonsulenter, og at strippere blir forfremmet til glamourmodeller og mange andre eksempler.

Når elever, uansett om de har N1 eller N2, prøver å skrive om noe de ikke har fagkunnskap om, blir teksten tematisk springende og upresis, slik vi ser i disse teksteksemplene. Begge elevene har problemer med å bruke begrepet evfemisme i en setning. De kopler begrepet direkte til «forfremmelse», noe som ikke lar seg gjøre uten mer forklaring. Klassiske N2-karakteristika som f.eks. avvik i morfologi og syntaks, er i liten grad til stede i N2-teksten. Men eleven bruker pronomenet «hans» istedenfor «sin». «Hans»-/»sin»-sammenblandingen er en formell feil som også N1-elever gjør, og som kan skyldes at språkbrukeren ikke opplever at det er en forskjell mellom disse to pronomenene. N2-teksten preges av en muntlig stil, noe bruken av «så» etter en leddsetning kan stå som eksempel på, sammen med uttrykk som: «forfatteren har mye argumentasjon», «sånn at», «eller noe annet da». I teksten finner vi også tilfeller av ukorrekt bruk av ord og uttrykk. Det upersonlige pronomenet «man» blir skrevet «mann», preposisjonen «om» mangler i tilknytning til verbet «forteller», ordet «sannelig» gir ikke mening i den sammenhengen det står i, begrepet «å kjenne seg igjen» blandes sammen med «å være gjenkjent» og vi finner eksempler på overekstensjon som ved bruken av ordet «positivt». I tillegg ser vi at N2-eleven har en tendens til å skille helsetninger fra hverandre med komma, i stedet for å avslutte dem med punktum. N2-teksten er mindre konkret og dermed mer vag enn N1-teksten. Leserens sitter igjen med mange spørsmål til teksten, f.eks. hvilke argumenter forfatteren bruker, hvilke opplevelser han forteller om, hvilke historier han forteller, hvilke «morsomme ord» som brukes og hvorfor. Ser vi på N1-teksten, har også den uklareheter og feil formuleringer f.eks. «de gir uttrykk for å være mer enn de er». Her det er uklart hva eller hvem «de» viser til, preposisjonen «for» burde vært «av», og i stedet for «uttrykk» skulle det ha vært «inntrykk». N1-eleven er imidlertid mindre

muntlig i sin skrivestil, begrunner påstandene mer bl.a. ved å gi flere konkrete eksempler, og binder i større grad setningene tematisk sammen. Et eksempel på dette er følgende tekstparti: «Det er kun negative ord rundt temaet, f.eks. ‘sykdommen’, ‘villedet’, skruppelløs’ og ‘elendig’. Han [forfatteren] argumenterer med at evfemismer forfremmer mennesker, altså at de gir uttrykk for å være mer enn de er». Sitatet er også et eksempel på at eleven viser forståelse for begrepet evfemisme til tross for at han gir en upresis forklaring av det. Med mer tekstkunnskap om retoriske og språklige virkemidler vil det trolig være enklere for N1-eleven enn for N2-eleven å bygge ut og strukturere teksten slik at den oppfyller kravene til en akademisk tekst.

### **Lærernes tilbakemeldinger på skriftlige tekster**

Begge lærerne ga løpende kommentarer i elevtekstene i tillegg til en generell sluttkommentar. En gjennomgående tendens er at både N1- og N2-elevene fikk få språklige kommentarer, og at det var liten forskjell i innhold på de språklige kommentarene som ble gitt. N2-elevene fikk imidlertid noen flere kommentarer på språklige feil eller mangler i sine skriftlige tekster enn N1-elevene. I den generelle kommentaren til N1-teksten vektla læreren tekstens struktur og avsnittsinndeling, og ga eleven ulike eksempler på hvordan teksten kunne organiseres. Lærer skriver bl.a.:

Det kan være lurt å bruke et avsnitt på hver av de viktigste virkemidlene og knytte disse opp mot appellformene. I denne teksten gjør Rønning særlig nytte av sammenligninger, ironi og negativt og positivt ladde ord. [...]. En mulig struktur er også å dele avsnittene inn etter appellformene. Bruk et avsnitt til å vise hvordan Rønning styrker sin etos, ett avsnitt til å vise hvordan han appellerer til våre følelser og ett avsnitt til å vise hvordan han bruker argumenter vi finner logiske, sannsynlige og sanne.

Den generelle kommentaren til N2-teksten vektla både språk og innhold, men veiledningsfokuset lå i hovedsak på fagspråk knyttet til tekstanalyse. Gjennom å poengtere hvordan faglige emner omtales innen disiplinen prøvde læreren å få eleven til å synliggjøre fagkunnskapen sin ved å sette ord på og bruke den:

Når man skal analysere skjønnlitteratur bruker man gjerne uttrykket ‘Teksten handler om ...’. Når du i oppgaver som denne skal gjøre greie

for hovedsyn og argumentasjon, bør du bruke nettopp disse termene. I første avsnitt i hoveddelen kan du for eksempel skrive slik: ‘Rønning argumenterer ved å ... Jeg vil derfor si at hovedsynet hans er ...’

Kommentaren forteller at N2-eleven må arbeide mer med sitt skriftlige uttrykk, og læreren viser hvordan eleven kan bli mer presis ved å gi eksempler. Analysene av de fire tekstene denne N2-eleven skrev på halv- og heldagsprøver i løpet av året, viser en svært muntlig skrivestil. Til tross for kommentarer fra lærer på dette, endret ikke skrivestilen seg. Eleven klarte altså ikke å nyttiggjøre seg lærerens kommentarer på dette punktet.

De elevtekstene vi her har sett utdrag fra, er forskjellige, og det er derfor forståelig at læreren kommenterer dem ulikt. N1-teksten er i større grad konkret, innholdsmettet og preget av et fagspråk enn N2-teksten. N1-eleven trenger å arbeide med tekstens struktur slik at innholdet trer tydeligere fram. N2-elevens muntlighet i skrift gjør det vanskelig å avgjøre i hvilken grad fagkunnskapen er til stede.

Informantene våre, både de med N2 og N1, var fornøyde med lærernes tekstkommentarer og kunne redegjøre muntlig for hva som krevdes av dem. Som nevnt forstod de tilsynelatende hva læreren mente, men de færreste klarte å anvende denne kunnskapen i egne tekster. En N2-elev forteller: «jeg føler ikke at jeg klarer å dra det [kunnskapen] med inn [...] jeg føler ikke at jeg får noen belønning for det». Om læreren vektla språk eller innhold eller begge deler i sine tekstkommentarer, så ut til å ha liten betydning for elevenes karakterer. N2-elevene i den ene klassen fikk f.eks. svært få kommentarer på språket og desto flere på innhold og tekstorganisering, men karakternivået forble uendret. Karakternivået i hovedmål holdt seg stabilt gjennom hele skoleåret hos samtlige N2-elever, noe som også gjaldt for mange N1-elever. Dette kan ha sammenheng med at de fleste elevene betraktet en innlevert tekst som et avsluttet arbeid. Blant de elevene som hadde under middels karakter i norskfaget, var det ingen som tok initiativ til å bearbeide teksten med utgangspunkt i lærerens tilbakemeldinger og levere den inn til ny vurdering.

Språklige utfordringer knyttet til grammatikk og ordvalg ble, som vi har sett, i liten grad vektlagt i tilbakemeldingene på elevenes skriftlige arbeider. Selv om elevtekstene viser klare språklige mangler, velger læreren oftest å vektlegge tekstoppbygging og innhold i stedet for språk og formuleringsmåter. Gjennom fokus på fagspråk, ledende spørsmål og kommentarer til innholdet forsøker begge lærerne indirekte å få elevene til å formulere seg mer presist slik at fagkunnskapen løftes fram. Selv om læreren i eksempelet ovenfor gir konkrete tips, forekom sjelden skriftlig veiledning med konkrete

eksempler på hvordan elevene kan videreutvikle språket sitt. Tilbakemeldingene på samtlige elevtekster i vårt datamateriale var preget av kommentarer som: «kan du finne et ord/uttrykk som passer bedre», «uklar og lite presis språkbruk», «manglende ord eller svakheter i setningsoppbygging» eller «hvor vil du sette komma?» I kommentarene fra den ene læreren ble det vist til ressursider på nettet. Det var forventet at elevene selv tok ansvar for å følge opp de tilbakemeldingene de til enhver tid fikk, noe som ikke skjedde så lenge det ikke var lagt inn som en aktivitet i timen. De fleste elever, og kanskje i særdeleshet N2-elever, har behov for veiledning og konkrete øvelser som fremmer refleksjon og forståelse for *hvordan* de skal bruke språket i en faglig sammenheng (Selj 2013), og som hjelper dem til å sette ord på og samtale om sin egen kommunikasjon. Det er med andre ord vesentlig at elevene gis øvelser som stimulerer til metaspråklig bevissthet. «Undervisning basert på tilegning gjennom elevaktive handlinger og ikke på aktiv metaspråklig bevisstgjøring, vil bare forsterke de forskjeller som allerede finnes», sier Sylvi Penne (2014:78).

Dersom elevene skal bli en del av den fagspråklige diskursen de vil møte som studenter ved et profesjonsstudium, må de ha et språk som gir dem innpass og som gjør tenkning, tolkning og refleksjon på et metanivå mulig. Både N1- og N2-elever vil profitere på å få tilbakemeldinger på bruk av språk. De har behov for tilbakemeldinger på alle nivåer i skriveprosessen, fra ortografi, tekstopbygging og tekstbearbeiding til meningskonstruksjon, slik vi har sett lærerne i denne studien gi. «Ikke minst når vi arbeider med minoritetsspråklige elever», mener Selj, «er det viktig at vi understøtter en slik meningsutvikling, slik at ikke hele skriveprosessen blir dominert av språklige utfordringer» (2008:134). Men uten at elevene selv arbeider videre med sine tekster, hjelper kommentarene lite.

Metaspråklig bevissthet i skolesammenheng innebærer at elevene vedkjenner seg sine språklige utfordringer. Ingen av våre informanter definerte seg som «N2-elever» til tross for at elevene hadde et annet førstespråk. Lærerne så dem heller ikke som N2-brukere. Uttrykket «N2-elever» var forbeholdt de elevene som fulgte spesielle løp som Studiespesialisering for minoritetsspråklige elever eller Forberedende kurs for minoritetsspråklige. Den ene læreren var svært opptatt at elevene skulle behandles likt. Hennes erfaring var at N2-elevne ønsker å ha det samme pedagogiske opplegget som N1-elevne for ikke å skille seg ut. Ingen av våre N2-informanter fikk spesiell oppfølging ut fra sin språkbakgrunn, men kanskje ville de ha tjent på kommentarer som nettopp tok utgangspunkt i deres N2-utfordringer.

## Sammenhengen mellom lesing og skriving

Akademisk tekstkyndighet handler både om å forstå og å produsere tekst. For å skrive en fagtekst må en ha et faglig innhold å formidle, noe som bl.a. fordrer leseferdigheter, og en må ha et språk å formidle det gjennom, noe faglitteraturen kan gi. Golden og Kulbrandstad (2007) påpeker at lesing er viktig for å utvikle gode skriveferdigheter på et andrespråk. Gjennom lesing av stadig mer kompliserte fagtekster utvikles ordforrådet, uttrykksformene og den faglige innsikten. Mangler i basisferdighetene i norsk når det gjelder ordforråd og begrepsapparat i andrespråket, trekkes fram som én viktig årsak til prestasjonsforskjeller mellom N1- og N2-brukere når det gjelder lese- og skriveferdigheter (Selj 2008, 2013, Jonsmoen 2008a,b, Kanstad 2013, Kjærnsli m.fl. 2007, gjengitt etter Golden og Kulbrandstad 2007). Slike mangler gir N2-elever andre lese- og skriveutfordringer og behov for mer hjelp enn N1-elever. N2-elevene i vår studie fortalte at de stort sett bare leste i lærebøkene eller på faglige ressursider på nettet i forbindelse med oppgaver. En N2-elev presiserte at hun var svært fornøyd med norsk-læreren undervisning fordi hun slapp å lese så mye:

Hun [læreren] gjør det på en veldig bra måte, så jeg får det [fagstoffet] med meg, og da trenger jeg, jeg leser jo aldri boka før det er noe annet. Det er jo hvis jeg har høringer, selvfølgelig, så leser jeg jo litt, men jeg sjekker som regel på internett.

Uten tilstrekkelige leseferdigheter bød den obligatoriske fordypningsoppgaven på utfordringer, og samtlige N2-elever syntes det var krevende å lese to selvvalgte romaner som var kravet til denne oppgaven. To av elevene fortalte at de ikke klarte å lese ferdig bøkene de hadde valgt, og en av dem forklarer:

... vi valgte krimbøker som var altfor store, og det er greit at de var lange, men jeg følte at det ble litt for vanskelig for meg å forstå det. [...]. Jeg hadde Agatha Christie, og det var jo fra 1800-tallet og det er helt annerledes skrivemåte enn den nå. Men, så jeg måtte sette meg virkelig inn i det for å skjønne hva de mente i boka.

For at en tekst skal gi mening, må den tolkes og prøves ut i ulike kontekster. Det krever et bredt ordforråd, en bred referanseramme, kontekstuell metabevisssthet, og ferdigheter og kunnskaper til å kunne reflektere aktivt over tekstens mening (Golden og Kulbrandstad 2007, Penne 2014, Osdal og

Aambø 2015). Klasseromssituasjonene i vår studie viste at når elevene ble bedt om å finne hovedsynspunkt og budskap i en sakprosatext, fikk de fleste problemer. Både N2- og N1-elevene hadde en tendens til å lese fortløpende uten refleksjon. I en norsktime leste læreren høyt en ironisk tekst av Knut Nærum. Elevene fikk ikke med seg ironien og oppfattet dermed innholdet bokstavelig. Læreren fikk tilslutt elevene til å innse at teksten var ironisk, men det ble ikke avsatt tid til å gå inn i teksten og se konkret på hvordan ironien etableres og hva som skal til for å avdekke den. Elevene aksepterte ironien rett og slett fordi de mente at Nærum, slik de kjente ham fra media, ikke kunne ha de meningene som teksten tilsynelatende målbærer. Uten tekstlig metabevisssthet knyttet til ironi som virkemiddel er det imidlertid tvilsomt om arbeidet med denne teksten gir læring som kan anvendes i tolkning av nye tekster i andre situasjoner.

Utfordringene med å lese og forstå tekst kom klart fram da elevene skulle skrive oppgaver på tilmålt tid, som ved skoleskriving. En N2-elev fortalte: «ja, så valgte jeg oppgaven om skjønnlitteratur og jeg skjønte ikke de tekstene som stod der». En annen N2-elev sa: «særlig de tekstene i norsken, det er sånne, når jeg leser tekstene jeg blir helt sånn stressa, og så begynner jeg å skrive og så er det sånn der, jeg har ikke nok informasjon». Men slike utfordringer med tekstforståelse og manglende fagkunnskap er ikke bare forbeholdt N2-elever. Mange av N1-elevene i klassene erfarte det samme og syntes det var vanskelig å lese og forstå tekstutdragene på den tiden de hadde til rådighet ved skriftlige halv- og heldagsprøver. Dataene tyder altså på at en stor andel av elevene hadde svake leseferdigheter med tanke på den tekstmengden og det tekstinnholdet som vil møte dem dersom de velger universitets- og høgskolestudier. En N1-elev sa: «Jeg leser bare når jeg blir tvunget til det».

### **Godt forberedt til studier?**

Har så N2-studenter som kommer direkte fra videregående skole, tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier? Selv om vi ikke kan trekke sikre konklusjoner utelukkende ut fra en studie av seks N2-elever, gir funnene, sammenholdt med andre studier vi viser til, viktig kunnskap i spørsmålet om N2-elevenes tekstkyndighet ved utgangen av videregående skole. Samtlige studier tilsier at elever med N2 må videreutvikle språkferdighetene sine som studenter, dersom de skal opparbeide seg tilstrekkelig akademisk tekstkyndighet i forhold til studienes krav og fagspråklige diskurs (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mange-

rud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013, White og Khan 2013). Funnene bør være av interesse for både videregående skole og høyere utdanning med tanke på gjennomføring av videregående skole og overgangen til høyere utdanning. Kunnskap om N2-elevenes/N2-studentenes akademiske tekstkyndighet bør ha pedagogiske implikasjoner for lærere i videregående skole og i profesjonsutdanninger, ettersom lærere på begge nivå har ansvar for å utøve en pedagogisk praksis som leder til faglig forståelse og akademisk tekstkyndighet. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at det er liten forskjell i gjennomstrømningsprosenten på videregående skole mellom norskfødte elever med innvandrerforeldre (67 prosent) og elever med norskfødte foreldre (69 prosent) (Bjørkeng og Dzamarija 2011). Studier vi har henvist til viser imidlertid at ikke alle N2-studenter, selv om de er norskfødte, har det nødvendige språklige grunnlaget for profesjonsstudier.

I videregående skole og i profesjonsstudier skriver elever og studenter stort sett for å lære og for å dokumentere kunnskap. Flere av kravene som stilles i forbindelse med oppgaveskriving i profesjonsstudier, kjenner vi igjen fra kompetansemålene i norskfaget i videregående skole. Både studenter og elever blir bedt om å finne, lese, diskutere og skrive om fagstoff. Oppgaveordlydene likner også. De har flere ledd, krever kildebruk, og ber elevene/studentene bl.a. om å «gjøre rede for», «drøfte» og «argumentere». N2-elever i videregående skole har kjennskap til og kan til dels innfri de fleste formkravene stilt til fagtekster i profesjonsstudier, og de *føler* seg forberedt. Den akademiske tekstkyndigheten elevene mener å ha fått i norskfaget er: å organisere skrivearbeidet, bygge opp og strukturere en tekst, skrive klart og presist, begrunne påstander, drøfte, reflektere, få fram budskapet og skrive for en leser. Likevel, å kjenne til kriteriene for en fagtekst, er noe annet enn å skrive en tekst som oppfyller disse kriteriene.

Å utvikle akademisk tekstkyndighet krever en metaspråklig strategi og en bevissthet om *at* en lærer, *hva* en lærer og *hvorfor*. Ifølge Penne (2014) er graden av metabevissthet og mestring av skolespråket to sentrale faktorer når det gjelder den enkelte elevs læring og skoleprestasjoner. Å ha et metablikk på både språk og fag er nødvendig også som student i et profesjonsstudium. Studentene forventes å anvende fagkunnskap i ulike sammenhenger og trenger å være seg bevisst hva de lærer, sammenhengen mellom ulike faglige temaer, hvordan de skal uttrykke kunnskapen sin i en faglig sammenheng og hvordan de kan overføre kunnskapen til nye situasjoner. Klasseromsobservasjonene viser at lærerne arbeidet kontinuerlig med å utvikle elevenes metaperspektiv på egne og andres tekster, bl.a. gjennom tekstanalyse og tekstorganisering. Nødvendigheten av et



«utenfra-perspektiv» på tekst; hvordan teksten er skrevet, hvilket utvalg som er gjort osv., ble i intervju spesielt understreket av den ene norsklæreren. Dette perspektivet, mente hun, etableres i norskfaget.

Lærerne la imidlertid liten vekt på å forklare hvorfor elevene skulle arbeide med tekstanalyse og tekstorganisering, og hvilken nytte elevene kunne ha av denne kunnskapen i framtidige studier. Uten eksplisitt forklaring er det rimelig å stille spørsmål om elevene arbeidet bevisst med å utvikle et metaperspektiv på tekst. Funnene er motstridende når det gjelder om og i hvilken grad elevene har tatt til seg dette metaperspektivet. Dataene i vår studie tyder på at N2-elevene hadde liten bevissthet både om hvorfor det å utvikle et metaperspektiv på tekst er nødvendig, og hvordan de kunne anvende kunnskapen fra norskfaget i andre fag, som f.eks. når de skulle analysere en fagtekst, utøve kildekritikk eller skrive en lengre tekst i historiefaget. N2-elevene har lite metaperspektiv til tross for at lærerne både i historie og norsk viste til henholdsvis historiefaget og norskfaget i gjennomgang av faglige temaer. Bare noen av de sterkeste N1-elevene kommenterte lærernes tverrfaglighet på direkte spørsmål: «[Historielæren] er veldig flink til å ta opp norskting i timene, i forhold til skriving i historie og sånn. [Norsklæreren] tar opp mye historie. Har aldri tenkt noe over det. Det bare er sånn». Da elevene, både N1 og N2, ble spurt om de hadde nytte av kunnskapen sin fra norskfaget i andre fag, svarte mange at andre faglærere ikke var opptatt av det samme som norsklæreren: «De bryr seg ikke med setninger, struktur og sånn, det er innholdet som er viktig» og «For å være helt ærlig så tenker jeg ikke så mye over hvordan jeg skal skrive en tekst i historie, for da tenker jeg sånn at da skal bare fakta fram». Norsk er norsk, historie er historie, og for de svakeste elevene kan det synes som det er to helt adskilte domener uten forbindelseslinjer. Men samtidig viste svarene flere N2- og N1-elever ga, at de faktisk dro nytte av skriveerfaringene fra norskfaget når de skrev i andre fag:

Det er jo samme utgangspunkt da, for man kommer med et argument og så underbygger du det [...] Man får den kunnskapen, den basiskunnskapen, man skriver tekster og det hjelper jo, det hjelper jo veldig.

Dette utsagnet fra en N1-elev synes å være representativt for både N1- og N2-elevene.

Alle de seks N2-elevene i vårt materiale framstår som usikre skrivere med liten tiltro til egen akademisk tekstkyndighet til tross for mye tekstarbeid i klasseromssituasjoner og en viss forståelse av hva de skriftlige oppgavene krevde av kunnskaper og ferdigheter. En nærmere undersøkelse av

karakterene i norsk skriftlig gjennom skoleåret viste at karakterene til våre N2-informanter forble i karaktersjiktet 1-3. Det faktum at karakterene holdt seg på samme nivå, styrker antakeligvis ikke elevenes tro på egne skriveferdigheter. Som nevnt, var det også blant N1-elevene få som forbedret karakterene sine i norsk skriftlig gjennom året, men det var likevel noen som gikk fra 3 til 4, og fra 4 til 5. Blant N2-elevene var det ingen. N2-elevene har behov for å øke sitt akademiske vokabular og behov for konkret veiledning på reseptive og produktive språkferdigheter. De trenger også hjelp til å bygge opp en revisjonskompetanse og utvikle strategier for videre språkutvikling. En forutsetning for språkutvikling er at elevene danner seg hypoteser om språkbruk. De må f.eks. lese tekster med nysgjerrighet; de må studere dem. Hvordan er det lurt å lese? Hva skal jeg legge merke til? Hvilke ord eller begreper skal jeg gripe tak i? Hvilke spørsmål skal jeg stille for at innholdet skal bli tydelig for meg? Hvordan skal jeg skrive innen fagdisiplinen? Hvordan formidle fagstoffet muntlig? Ifølge Alister Cumming (2013) vil en slik selvregulerende analyse fremme metaspråklig kunnskap. Men hjelp, læringsstrategier og kunnskap er uten virkning om ikke språkbrukeren selv er villig til å bearbeide tekster og videreutvikle språket.

Lærerne satte sjelden ord på sammenhengen mellom elevenes tekstarbeid og de tekstkravene de vil møte i høyere utdanning. Om koplinga mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning underkommuniseres, vil ikke likhetene være nok til å minske det gapet som både lærere i universitet og høyskoler og studenter opplever mellom skoleslagene (Lødding og Aamodt 2015). Mangel på tydeliggjøring kan være en medvirkende årsak til at studentene i profesjonsstudier ikke ser sammenhengen mellom det de lærer i videregående skole og de kravene de møter i høyere utdanning og ikke evner å gjøre bruk av tidligere skriveerfaringer og tilpasse kunnskapen de har fra videregående skole til en akademisk kontekst (Greek og Jonsmoen 2012, 2013). Selv om det er en tydelig sammenheng mellom studieforberedende utdanningsprogram og universitets- og høyskolestudier når det gjelder tekstarbeid, er forventningene til kvaliteten i arbeidet forskjellig. Videregående skole gir primært en bred allmenndannelse, men når en studerer, arbeider en mer i dybden av et fagområde; en gransker. Det kreves altså større faglig dybde i studenttekster enn i elevtekster. Studenter må forholde seg til en stor mengde obligatorisk litteratur, der tekstene er lengre og mer avanserte enn på videregående skole. I arbeidet med skriftlige oppgaver må studentene selv finne relevant kunnskap, synliggjøre fagdiskusjonen knyttet til tema og søke etter de mest holdbare argumentene. Med svak akademisk tekstkyndighet kan dette bli

en utfordring for våre N2-informanter. De er altså ikke blitt studieforberedt gjennom studieforberedende program.

Funnene fra denne studien i videregående skole får pedagogiske implikasjoner, ikke bare for videregående skole, men også for profesjonsstudiene der det er liten tradisjon for eksplisitt undervisning i akademisk tekstkyndighet. Når vi vet at et utvalg av fem N2-elever som har hele sin grunnutdanning fra Norge, har problemer med å utvikle en akademisk tekstkyndighet for profesjonsstudier, hvordan er det da for innvandrerstuderter med studiekompetanse fra hjemlandet og som gjennom kurs og tester har fått godkjent sine norskspråklige kvalifikasjoner? Studier viser at opptakskravet i norsk for denne gruppa har vært for lavt til å sikre gode nok norskerferdigheter til studier (Greek og Jonsmoen 2013, Greek og Mangerud 1997, Hagen og Rossholt 2002, Jonsmoen 2008a,b, 2015, Kanstad 2013, Norsk språktest 2008). Som en konsekvens av det store mangfoldet i studentbefolkningen i dagens breddeuniversitet og -høgskoler, ser det ut til at lærere i større grad enn tidligere bør vektlegge ferdigheter som å lese, skrive og snakke i en akademisk kontekst. Det er ikke nok at bare norskfaget ivaretar et metaperspektiv på tekst. Arbeidet med å utvikle akademisk tekstkyndighet er en del av ethvert fag, både i videregående skole og i profesjonsstudier. Alle fag har tekster knyttet til seg. Både historikeren, samfunnsviteren, realisten og filologen er dermed, i tillegg til å være faglærer, også språk- og skrivelærer. Å lese og skrive fagtekster på en hensiktsmessig måte må læres, og den faglige tekstkulturen må synliggjøres og forklares.

Nye studenter i profesjonsstudier trenger hjelp til å forstå kulturen i høyere utdanning og utforske språket. For å opparbeide seg en relevant akademisk tekstkyndighet må studentene avdekke de elementene den består av. Golden og Kulbrandstad vektlegger koplinga mellom fag og språk. De skriver:

En må arbeide med ulike ferdigheter i sammenheng og dessuten koble språk og fag slik at man i alle fag utforsker fagets ordforråd og typiske sjangre i forbindelse med innlæringen av nytt fagstoff (Golden og Kulbrandstad 2007:37).

Den akademiske tekstkyndigheten må med andre ord utvikles parallelt med fagdisiplinær forståelse. Lærerens oppgave blir, i tillegg til den fagspesifikke undervisninga, å bidra til at studentene tilegner seg en fagspesifikk måte å tenke, snakke og skrive fag på og å utvikle pedagogiske metoder som et svar på N2-studentenes behov. En slik tilnærming innebærer å integrere akademisk tekstkyndighet i fagundervisninga. Vi konkluderer således med Ken Hylands ord:

[s]ince the conventions, intentions and assumptions of discourse communities are manifested in academic texts, it is through these texts that students will learn to understand the social practices of the discipline' (Hyland 2004:137).

## Litteratur

- Bjørkeng, Birgit og Minja Tea Dzamarija 2011. *Fullføring av videregåendeopplæring. Gjennomstrømming blant innvandrere og norskfødte med innvandrers foreldre*. Statistisk sentralbyrå.
- Black, Michelle og Sue Rechter 2013. A critical reflection on the use of an embedded academic literacy program for teaching sociology. *Journal of Sociology*, 2013, årg. 49, nr. 4, 456–470.
- Ciabattari, Teresa 2013. Creating a Culture of Good Writing: A Cumulative Model for Teaching Writing in the Sociology Major. *Teaching Sociology*, 2013, årg. 41, nr. 1, 60–69.
- Cumming, Alistair 2013. Multiple Dimensions of Academic language and Literacy Development. *Language Learning*, 2013, årg. 63, 130–152.
- Dysthe, Olga 2001. *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fangen, Katrine 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Golden, Anne og Rita Hvistendahl 2010. Skriveforskning i et andrespråksperspektiv. *NOA norsk som andrespråk*, 2010, årg. 26 nr. 2, 33–66.
- Golden, Anne og Rita Hvistendahl 2015. Forskning på andrespråksskriving i Skandinavia, med vekt på de norske studiene. I A. Golden og E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 231–246.
- Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad 2007. Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA norsk som andrespråk*, 2007, årg. 23, nr. 2, 33–66.
- Golden, Anne og Lise Iversen Kulbrandstad 2014. *Internasjonal forskning om barn og unges ordforråd og litterasitetspraksiser på andrespråket. En kunnskapsstatus*, Paper presentert på: Den sjette nasjonale forskningskonferansen i norsk som andrespråk, 6. – 7. november 2014. Universitetet i Stavanger.
- Greek, Marit 2002. *På vei mot et flerkulturelt studiested*. HIO-rapport 2002, nr 9. Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2012. "Hodet blir tungt – og tomt" – om det å skrive seg til profesjonsutøvelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2012, årg. 96, nr. 1, 15–26.
- Greek, Marit og Kari Mari Jonsmoen 2013. Skriveveiledning til økt fag og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2013, årg. 97, nr. 4–5, 281–291.
- Greek, Marit og Turid Mangerud 1997. *Rapport fra arbeidet med norsk fag-språkkurs for innvandrerstudenter studieåret 1996/97*. HiO-notat 1997, nr. 18. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Greek, Marit, Kari Mari Jonsmoen og Ingunn Nilsen 2014. *Studer med norsk som andrespråk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hagen, Anikke og Nina Rossholt 2002. «Hva tenker dere om oss?» 1. års minoritetsspråklige studenters trivsel og mestring ved førskolelærer-utdanningen – Høgskolen i Oslo. HiO-notat 2002, nr. 14. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Halvorsen, Ellen Beate 2007. *Fagskriving og fagforståelse hos tospråklige studenter: En studie av tekster i profesjonsutdanninger*. Forskningsserie 2007, nr. 14. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hoel, Torlaug Løkensgard 2008. *Skriving ved universitet og høyskolar: for lærarar og studentar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyland, Fiona 2003. Focusing on form: Student engagement with teacher feedback. *System*, årg. 3, nr. 2, 217–230.
- Hyland, Ken. 2004. *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Jonsmoen, Kari Mari 2008a. Ikke en dag uten en linje – Skrivning og minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, 2008, årg. 9, nr. 1, 45–62.
- Jonsmoen, Kari Mari 2008b. *Å være student i et flerkulturelt miljø*. HiO-rapport 2008, nr.11. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jonsmoen, Kari Mari 2015. Språk og profesjonsstudier. I M. Greek og K.M. Jonsmoen (red.). *Språkmangfold i utdanningen*. Oslo: Gyldendal Akademisk, 79–96.
- Kanstad, Marit 2013. Syn på språk og vurdering av studenter med norsk som andrespråk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2013, nr. 04–05, 269–279. Hentet fra [http://www.idunn.no/file/pdf/62811243/npt\\_2013\\_04-05\\_pdf.pdf](http://www.idunn.no/file/pdf/62811243/npt_2013_04-05_pdf.pdf).
- Kennedy-Clark, Shannon 2012. *Embedding Academic Literacy in First year Units of Study*. North Sydney: Learning and Teaching Centre, Australian Catholic University. Hentet fra [http://www.acu.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0007/421684/acad-lit.pdf](http://www.acu.edu.au/data/assets/pdf_file/0007/421684/acad-lit.pdf).

- Lindberg, Ylva og Elisabet Sandblom 2013. Blivande svensklärare skriver argumenterande text. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS, 264–281.
- Lødding, Berit og Per Olaf Aamodt 2015. *Studieforberedt etter studieforberedende? Overgangen mellom studieforberedende utdanningsprogram og høyere utdanning belyst gjennom gruppesamtaler med lærere, studenter og elever*. Rapport 2015, nr. 28. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Mitchell, Sally og Alan Evison, A. 2006. “Exploiting the potential of writing for educational change at Queen Mary, University of London.” I L. Ganobcsik-Williams (red.). *In Teaching Academic Writing in Higher Education*. Basingstoke: Palgrave Macmill, 68–84.
- Osdal, Hilde og Reidun Aambø 2015. Internasjonale studentar og akademisk skrivning. Korleis kan norskstudie førebu studentane? I A. Golden og E. Selj (red.), *Skriving på norsk som andrespråk. Vurdering, opplæring og elevenes stemmer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 217–229.
- NOU 2010: 7. 2010. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/?docId=NOU201020100007000DDDEPISogch=1ogq=>.
- Norsk språktest 2008. Oppfølging av utenlandske studenter – Korrelasjonsundersøkelse av opptakskrav i norsk. Test i norsk – høyere nivå og Trinn 3-eksamen, Fase 2. Bergen: Universitetet i Bergen. Hentet 17.02.2014 fra [http://www.folkeuniversitetet.info/avd\\_filer/ls/spraaktest/Fase\\_2\\_Korr.und.pdf](http://www.folkeuniversitetet.info/avd_filer/ls/spraaktest/Fase_2_Korr.und.pdf)
- Palm, Kirsten 1997. *Argumenterende skrivning. En analyse av andrespråkstekster og førstespråkstekster fra videregående skole*. Hovedoppgave Universitetet i Oslo.
- Palm, Kirsten 1998. Argumenterende skrivning på norsk som andrespråk. *NOA norsk som andrespråk*, 1998, nr. 21, 16–54.
- Penne, Sylvi 2014. Hvorfor er Salima så flink på skolen, og hvorfor har Mats bare lyst til å gi opp? Diskursive ulikheter med utgangspunkt i identitet og medierende språk. I B. Kleve, S. Penne og H. Skaar (red.). *Literacy og fagdidaktikk i skole og lærerutdanning*. Oslo: Novus forlag, 32–83.
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen 2007. *Den gode oppgaven – håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rødnes, Kari Anne og Sten Ludvigsen 2009. Elevers meningsskaping av skjønnlitteratur – samtaler og tekst. *Nordic Studies in Education*, 2009, årg. 29 nr. 2, 235–249.

- Rønning, Jon Niklas 2011. Når vi pynter oss med ord. *Ordet*, Norsk riksmålsforbund, mars 2011.
- Selj, Elisabeth 2002. Uttrykk for logiske relasjoner i norsk som andrespråk hos voksne. I I. Moen, A. Torp, K. Vannebo og H. G. Simonsen (red.). *Utvalgte artikler fra det niende møtet om norsk språk*. Oslo: Novus forlag, 198–210.
- Selj, Elisabeth 2008. Skrivning når norsk er andrespråk. I E. Selj og E. Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag, 132–156.
- Selj, Elisabeth 2013. Ikke morsmål, ikke andrespråk, men norsk 3? Fagforståelse og språkutvikling i klasserommet. *Norskklæringen*, 2013, nr. 1, 44–52.
- Selj, Elisabeth 2015. Skrivekyndighet og de nye skriverne i utdanningssystemet. I A. Golden og E. Selj (red.). *Skriving på norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 11–34
- Sjo, Toril Kristin 2010. Språklege utfordringer i andrespråkstekstar. *MaiA 4*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. ISSN 0025-0538
- Skjelbred, Dagrun 2012. «Elevaktivitetens prinsipper» og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøheller og T. Solheim (red.). *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser* Oslo: Universitetsforlaget, 175–186.
- Skjelbred, Dagrun og Veum, Aslaug 2013. Literacy i læringskontekster. I D. Skjelbred og A. Veum (red.). *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm AS, 11–25.
- Stewart, Alex 1998. *The ethnographer's method. Qualitative Research Methods* nr. 46. London: Sage Publication.
- Tkachenko, Elena 2010. Fagskriving med norsk som andrespråk, *MaiA 4*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. ISSN 0025-0538
- Utdanningsdirektoratet (udatert a). *Læreplan i norsk*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Hovedomraader/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert b). 1 *Skrive mye i alle fag og bruke skrivning i kunnskapstilegnelsen*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/skriving/prinsipper-for-god-skriveopplaring/prinsipp-1/>
- Utdanningsdirektoratet (udatert d). *Karakterer i videregående skole*. Hentet fra <https://statistikkportalen.udir.no/vgs/Pages/Karakterer-i-videregaaende.aspx>. Utdanningsdirektoratet 2015. Eksamensveiledning – om vurdering av eksamensbesvarelser. NOR1211-NOE1231 Norsk hovedmål, NOR1212-NOR1232 Norsk sidemål, NOR1218-NOR1238 Norsk for elever med samisk som andrespråk.

- White, John W. og Carlyne Ali-Khan 2013. The Role of Academic Discourse in Minority Students' Academic Assimilation. *American Secondary Education*, årg. 42, nr. 1, 24–42.
- Wingate, Ursula og Christopher Tribble 2012. The best of both worlds? Towards an English for Academic Purposes/Academic Literacies writing pedagogy. *Studies in Higher Education*, årg. 37, nr. 4, 481–495. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.525630>.
- Øgreid, Anne Kristine og Frøydis Hertzberg 2009. Argumentation in and across disciplines. Two Norwegian Cases. *Argumentation*, årg. 4, nr. 23, 451–468

## **Abstract**

### **Heading towards Academia?**

This article addresses students with Norwegian as their second language (N2) and their academic literacy as they transit from upper secondary school to higher education (HE). When graduating, the students are certified for university admission, and should per definition have achieved academic literacy and an advanced level of N2. Still studies at Oslo and Akershus University College reveal that many N2-students face great challenges in HE because of literacy deficiency. This article highlights how students in upper secondary school are prepared for academic literacy in HE, investigating what the teachers and students in upper secondary schools emphasize when working with written assignments, and how this manifests itself in N2-students' written texts. Throughout one year, we closely followed two classes in Norwegian, during the students' final year. The students analyzed texts and edited their own texts according to model texts and feedback, continuously. Nevertheless, all of the N2-students were in need of guidance to establish textual meta-perspectives. They also needed to further develop relevant literacy practices and strategies for language development to be prepared for HE. We conclude the need of embedding academic literacy in subject teaching, both in upper secondary school and in HE.

*Keywords: academic literacy, disciplinary literacy, second language, linguistic meta-perspective, transition to higher education*



# Andrespråkselevens 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 innvandrereforeldre, 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 minoritets elever 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 mellomtrinns lesing av fagtekster (*reading to learn*) (Chall 1983). Det skjer et skifte fra lesing på ordnivå med særlig fokus på avkoding, 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 avkoding (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 andrespråkslever, 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 majoritetslevers 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 klassesetrinnene (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 språksystemer 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 klassesetrinnene, 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 opplæringsspråket, 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 opplæringsspråket 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 klassetrinnene, kan få problemer i overgangen til mellomtrinnet: Noen elever lærer å lese enkeltord og korte begynnertekster uten særlig problemer, men får vanskeligheter oppover i klassetrinnene 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 Yamashita (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 innvanderbakgrunn. 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 språkvansker (for ytterligere informasjon, se Arntzen 2012).

For 3. trinn sammenlikner vi våre informanter med samtlige elevs 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 tostavellesord 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 leseteori 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 leseteori 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 leseteori 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)	Gjennom- snittskår i prosent	Kritisk grense i prosent	Standard- avvik 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.

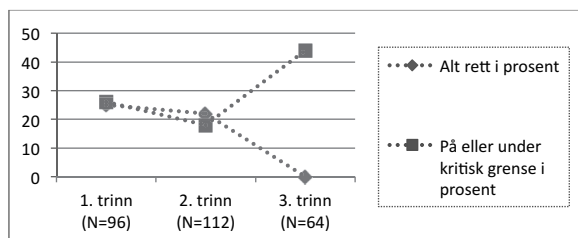
### Kritisk grense

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 klassetrinnene 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 klassetrinnene. 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.

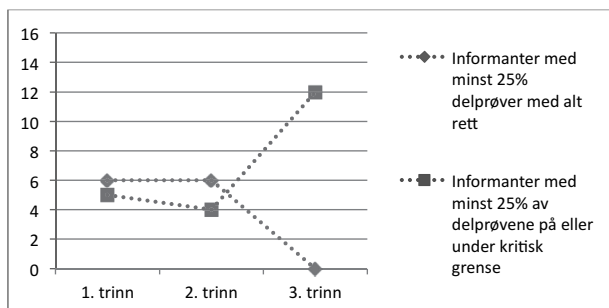
*Figur 1: Antall delprøver i % med skår på eller under kritisk grense og antall delprøver med alt rett*



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>

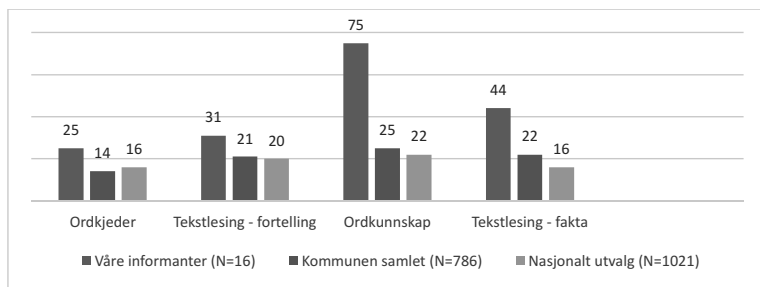


Figur 2 viser at de markante endringene i skår på leseprøvene fra 2. til 3. trinn også gjelder på informantnivå<sup>8</sup>: S2-elevene ser ut til å møte noen større utfordringer på leseprøven for 3. trinn enn på de to første klassetrinnene. På 3. trinn skårer hele 12 av 16 informanter på eller under 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.

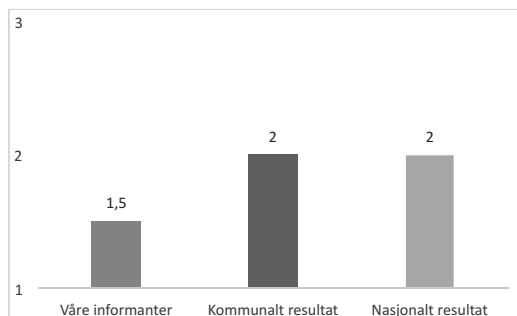
Tabell 2: Prosentvis måloppnåelse og mestringsnivå på nasjonal prøve, 5.trinn (N=16)

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

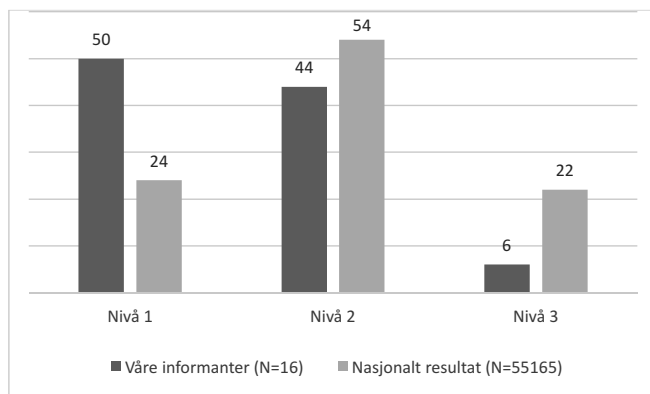
	Våre informanter	Nasjonalt nivå
Gutter	1,3	2,0
Jenter	1,9	2,0

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 gjennomsnittresultater 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 delpøven *Ordkunnskap* på 3. trinn skilte seg ut for våre informanter. Derfor ønsker vi å se nærmere på i hvilken grad resultatene fra denne delpøven korrelerer med resultatene på de andre delpøvene 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 avkodning 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*

Delpøven *Ordkunnskap* for 3. trinn skiller seg ut som den klart vanskeligste blant delpøvene på de tre første klassetrinnene. Vi har dessuten vist at delpøven *Ordkunnskap* ikke korrelerer signifikant med delpøven *Ordlesing* på 1. og 2. trinn, men derimot er dette den eneste delpøven som korrelerer signifikant med den nasjonale prøven på 5. trinn (Tabell 4). Dette skyldes sannsynligvis at denne delpøven tester andre deler av vokabularet enn det de andre delpøvene tester. Det skjer en radikal endring i det ordforrådet elevene møter i leseprøvene fra 1. og 2. til 3. og 5. trinn. Tekstene og delpøvene 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 delpøven *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 minoritetsspråklige 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. klassetrinn 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 tilleggsproblem når det gjelder å forstå fagtekster. I den studien så man på hvilken betydning avkodning, 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 spansktalende 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 majoritets elever gjennom hele perioden. S2-elevne begynte imidlertid å få problemer med leseforståelsen i 3. klasse, og på de neste klassetrinnene skåret S2-elevne signifikant lavere på leseforståelse enn majoritets elevene. 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 klassetrinnene 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 (jamfør Uppstad og Solheim 2006 og 2011).

Selv om vi finner individuelle variasjoner, ser leseprøvene ut til å bli mer utfordrende for S2-elevne 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-elevne 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. Mognadsbegränsningar och den kritiska perioden för andraspråksinläring. I K. Hyltenstam og

- I. Lindberg (red.). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och 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 språkerfardigheter 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 majoritetspråklige 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 utprøvde 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 grunnpoplæringen 2014. <http://www.udir.no/globalassets/upload/statistikk/innvandrere-i-grunnpoplaringen-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=Skriver 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.*

# Prosodiske strategier i norsk som andrespråk

*Jan Kristian Hognestad*  
Universitetet i Stavanger

## Sammendrag

Denne studien undersøker karakteristiske trekk ved norsk mellom-språksintonasjon og skisserer noen mulige fagdidaktiske konsekvenser. Innledningsvis gis en innføring i utvalgte prosodiske særdrag som lærere i norsk som andrespråk må være oppmerksom på, særlig ved begynnerundervisning av voksne. På denne bakgrunnen analyseres et materiale som består av tre case-eksempler på mellomspråk, der den sentrale målsettingen er å vise hvordan den faktiske intonasjonen i norsk som andrespråk kan være, sammenliknet med morsmålstalers intonasjon. Funnene som presenteres, sammenholdes så kort med forholdene i et dialektområde som har århundrelang tradisjon for språkmøter, nemlig Troms og Finnmark. Avslutningsvis antydes noen strategier som, på grunnlag av de presenterte analysene, kan være aktuelle å bruke i andrespråksundervisning.<sup>1</sup>

Nøkkelord: *fonologi, prosodi, intonasjon, tonelag, mellomspråk, andrespråklæring*

## Innledning

Mange som underviser i norsk som andrespråk, rapporterer at sider ved prosodien hører til de emnene som ikke prioriteres særlig høyt i undervisningen. Dette kan det være klare grunner til. Når andrespråksinnlærere har kommet langt i innlæringsprosessen sin og behersker norsk bra, kan rett

nok fonetiske (og ikke minst prosodiske) trekk sies å høre til de sidene ved talen som fremdeles lettest avslører at norsk ikke er morsmålet deres. Særlig gjelder dette når det er snakk om voksne innlærere (Harnæs 2008:179). Erfarne lærere vil likevel kunne si at dette ikke skyldes mangler ved opplæringa, men at norsk prosodi simpelthen er svært vanskelig å gripe når norsk læres som andrespråk av folk som kommer til landet i voksen alder. Så vanskelig er den, at det ville være spilt møye å fokusere sterkt på prosodi når uttalletrening står på programmet, blir det hevdet.

Denne pessimismen knyttes gjerne spesifikt til tonelagssystemet i norsk, som jo er en særegenhet i europeisk språksammenheng (Kulbrandstad og Kinn 2016:87). Konsekvensen kan da bli at siden lærere ikke kan gjøre seg håp om at voksne andrespråkelever vil snakke norsk med tonelag, tematiseres intonasjonsrelaterte spørsmål nesten ikke i det hele tatt. Når tonelag slik sett er en tapt sak, synes dermed risikoen å være stor for at den trekker med seg store deler av prosodifeltet, som da i betydelig grad kan usynliggjøres både fra undervisningen og fra diskusjonen om norsk som andrespråk.

Denne artikkelen skal ikke entydig utfordre vurderingen av norsk prosodi som et problemfelt i andrespråksammenheng, men likevel kan det være interessant å se på om det kan pekes på noen enkle prosodiske strategier som andrespråklærere kan legge inn som del av grunnopplæring i norsk. Det som videre framstår som et interessant forskningsspørsmål, er hvordan den realiserte prosodien hos andrespråkstalere faktisk er. Ikke minst gjelder dette trykk og især tone, siden innlærerne her altså møter norsk grammatikk på sitt mest intrikate. Og i tillegg til utfordringer som alle lærere på området stilles overfor, er det grunn til å minne om at det forekommer andrespråksinnlærere med svært høyt ambisjonsnivå: De ønsker å mestre norsk så bra som overhodet mulig, hvilket også inkluderer prosodien. Da må andrespråklærere både kjenne systemet og vanskelighetene det rommer. Det kan derfor være nyttig å etablere en enkel beskrivelse som konkret peker på prosodiske elementer som må være på plass hos en taler som etterspør uttaleferdigheter på nær-morsmålsnivå.

Den norske faglitteraturen på dette området kan ikke sies å være rikholdig. Husby og Kløve (2001:89-102) gir en innføring om trykk og tone i et andrespråkperspektiv, og dessuten fins det enkelte mindre empirisk baserte studier av andrespråk- og fremmedspråkontonasjon, for eksempel Steien (2014) og Nielsen (2016).

I denne artikkelen gis det først en skisse av utfordringer som norsk prosodi byr på. Det analyseres deretter utvalgte case-eksempler som viser tonale strategier som tas i bruk hos talere som ikke mestrer den norske



prosodien fullt ut. En kort sammenlikning med språkforhold i det nordlige Norge blir så gitt, og til slutt kommer en oppsummering med noen framlegg til mulig innhold i en intonasjonskomponent i grunnopplæringa.

### **Noen sentrale trekk i norsk prosodi**

Her er det gjort et utvalg av prosodiske språktrekk som er særlig relevante i andrespråksammenheng: korrekt plassering av trykk på ordnivå, korrekt fordeling av trykk på frasenivå og strukturering av tonal melodi knyttet til trykkstavelsen.

#### *Korrekt plassering av trykk på ordnivå*

To innlæringsproblemer kan her påpekes i norsk grammatikk: identifisering av hvilken stavelse som skal ha trykk i simplex-ord, og hvordan strategiene er for korrekt trykkplassering i sammensetninger. Vi må nok helt tilbake til norrønt for å finne et trykksystem som kunne sies å være enkelt å lære, nemlig det klassisk germanske systemet med førstestavelsestrykk. I et språk som moderne norsk er det grunn til å tro at heller ikke morsmålstalere primært anvender generelle trykkregler, men snarere har trykkplasseringen lagret i de leksikalske informasjonspakkene (Kristoffersen 2016:152f). En mulig hypotese kan være at det primært er når morsmålstalere møter helt nye ord i skrift og skal uttale dem, at de prøver å anvende regler som kan generaliseres ut av morsmålskompetansen. Kristoffersen tilrår dessuten en helt annen lingvistisk beskrivelse av trykk i norsk enn å si at norsk følger det germanske grunnmønsteret, men med en stor mengde unntak som involverer lånord. Beskrivelsen som presenteres, er at norske ord har trykk på en av de tre siste stavelserne, der blant annet stavelsesvekt virker inn på den faktiske trykkplasseringen. Opprinnelig germanske ord er gjerne så korte at denne regelen i realiteten også dekker alle de norske ordene med førstestavelsestrykk.

Ser vi så på andrespråksinnlærere, er det absolutt tenkelig at de i sin mellomspråksgrammatikk generaliserer over ordforrådet de til enhver tid har og prøver ut en regelanvendelse som ikke nødvendigvis reflekterer norsk S1-grammatikk. Likevel kan det være grunn til å anta at også denne talergruppen i stor grad legger inn trykk som del av de leksikalske informasjonspakkene. Endelig bør det sies at trykk i svært liten grad fungerer betydnings-skilende i norsk, men samtidig er det ikke tvil om at ukorrekt trykkplassering ofte forstyrrer kommunikasjonen (Husby og Kløve 2001:90).

Også når det gjelder avledninger, en meget sentral prosess i norsk ord-danning, er generelle regler til dels vanskelige å gi. Noen få eksempler vil illustrere dette:

be'stemme  
 'anta  
 an'ledning  
 u'trivelig  
 'uaktuell

Vi ser her at også avledninger oppfører seg på måter som for en vanlig inn-lærer må fortone seg som uforutsigelige og som følgelig må læres ved leksikalsk trykkmerking snarere enn ved regelanvendelse. Ikke minst viser eksemplene at heller ikke morfologisk kunnskap som gjør det mulig å iden-tifisere avledningsmorfemer som *be-*, *an-* og *u-*, umiddelbart skaper mulighet for enkel regelformulering når det gjelder trykk.

Likevel er det kanskje særlig sammensetninger som byr på utfordringer. Til grunn for denne påstanden ligger selvsagt det faktum at sammenset-ninger er så frekvente i norsk. Geografisk kan Norge sies å ligge i et område som oppviser en såkalt sprachbund-effekt, ved at geografisk nærliggende språk som norsk, svensk, dansk, samiske språk, tysk, nederlandsk og finsk alle har betydelige innslag av sammensetninger i leksikon, mens språk utenfor dette området, som engelsk, fransk, russisk, osv. ikke har denne dominansen (Trosterud 2003). Fra norsk kjenner vi også et stort antall sammensetninger med mer enn to sammensetningsledd, noe som gjør det ytterligere vanskelig å avgjøre korrekt trykkplassering.

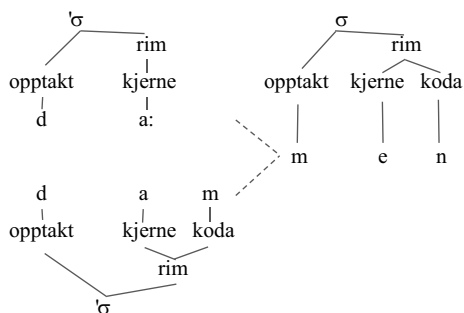
Hovedutfordringen med uttalen av sammensetninger er at hovedtrykket (') skal ligge på førsteleddet snarere enn på andreleddet som bestemmer ord-klasse og bøyning, og som typisk får bitrykk (,):

littera'tur,huset           (frekvent mellomspråktale: litteraturhuset)  
 'frontkoll,i,sjonen       (frekvent mellomspråktale: frontkoll'i'sjonen)

Tendensen er gjerne at andrespråkstalere logisk plasserer mest prosodisk prominens, altså hovedtrykket, på det man oppfatter som det grammatisk/semantisk sett mest prominente leddet, altså andreleddet.

Et ytterligere bidrag til dette problemfeltet er at vi i moderne norsk finner en uløselig forbindelse mellom trykk og stavelsesstruktur, jf. figur 1.

Figur 1: Eksempler på stavelsesstruktur i norsk: *damen* og *dammen*. Rimet i trykkstavelsen må enten ha lang vokal eller kort vokal + konsonant for å kunne bære trykk.



En stavelse som skal kunne bære hovedtrykk, må være det vi kaller *tung*. Dette tyngdekravet realiseres i stavelsens *rim*, hvilket vil si kjernevokalen pluss eventuelle etterfølgende konsonanter, såkalte *kodakonsonanter*. Konsonanter før kjernen, såkalte *opptakter*, teller ikke i tyngderegnskapet. Er kjernevokalen lang, oppfyller den i seg selv tyngdekravet, men er den kort, må rimet inneholde en konsonant i tillegg (Kulbrandstad og Kinn 2016:82ff). Ordet *damen* har trykk på første stavelse (‘da:.men), og siden a-en er lang, oppfylles tyngdekravet. Derimot har *dammen* kort a i trykkstavelsen, og da trenger stavelsen en konsonant i tillegg for å bli tung nok til å bære trykk. Det får den gjennom den fonetisk lange m-en, som dermed både fungerer som koda i trykkstavelsen og opptakt i stavelsen etter (‘dam.men). I sammensetninger må både hoved- og bitrykkstavelsene være tunge i samsvar med denne definisjonen.

Dette kompliserte samspillet mellom trykk og stavelsestyngde/segmentlengde får betydelige uttalemessige konsekvenser. Forskjellen mellom lange og korte lydsegmenter er ikke bare viktig for å skille mellom ord som *hat* og *hatt*, men altså også for å sende de rette lydlike signalene om trykkplassering.

Når disse forholdene rundt trykkprominens gis såpass fyldig omtale i en framstilling som nedenfor primært handler om tonale forhold, er det også på grunn av en annen uløselig forbindelse i norsk, nemlig den mellom trykk og tone. Siden et hovedtrykk alltid vil utgjøre starten på en tonal melodi, vil feil trykkplassering, eventuelt med feil segmentlengde som tilleggskon-

sekvens, også gi omfattende og lett persiperbare tonale forskyvninger ellers i taleteksten.

### *Korrekt fordeling av trykk på frasenivå*

Et generelt fenomen som er aktuelt i alle språk med trykksystemer som likner på det vi finner i norsk, er talerens *fokuseringsstrategier*. Ikke alle ord i en ytring får realisert den muligheten til å bære hovedtrykk som ligger i den leksikalske spesifikasjonen for vedkommende ord. Hvilke ord som faktisk får realisert hovedtrykk, blir avgjørende for fokusforholdene i ytringen det inngår i. Ladd (2008) anvender et begrepsapparat som passer bra her: Han snakker om *pitchaksentuering*, *trykk* og *fokus*. Sammenhengen mellom disse termene kan kort framstilles slik: I en gitt ytring vil fokus tilordnes deler av ytringen og skape et *fokusdomene*. Et slikt domene kan være et enkeltord (snevert fokus) eller større ytringsdel, eventuelt hele ytringen (vidt fokus). I norsk signaliseres fokusdomener ikke ved egne pitchaksenter til slikt bruk, men ved at en av de aktuelle tonesekvensene (se omtalen av aksentfraser nedenfor) realiseres med større tonale utslag. Hvilken som velges, blir avgjørende for hvilket fokusdomene ytringen kan ha (Hognestad 2012:12ff).

Disse forholdene illustreres her med to norske eksempelsetninger, der fokusaksent illustreres gjennom ordet som er skrevet med versaler:

- 1) De KJØPTE en kopp kaffe.
- 2) De kjøpte en kopp KAFFE.

I 1) vil den (eneste) rimelige lesningen av setningen gi snevert fokus på det aksentuerte ordet KJØPTE, slik at setningen kan kontekstualiseres som et rimelig, og negativt, svar på et spørsmål som «Fikk de gratis kaffe?». 2), derimot, kan brukes som svar på både «Kjøpte de en kopp te?» (snevert fokus på kaffe), «Hva kjøpte de?» (fokus på hele objekts-NP-en «en kopp kaffe») og «Hva gjorde de?» (maksimalt vidt fokus).

Vi ser at det å fordele hovedtrykk hensiktsmessig ut fra de behov taleren har for å fokusere (og følgelig også de-fokusere) elementer i en ytring, er ganske komplisert. Når da andrespråkstaleren både har oppgaven med å plassere trykkaksentueringer korrekt på ordplan og samtidig etablere hensiktsmessig fokusstruktur på frase- og ytringsplan, er det ikke rart at manglende mestring lett bidrar til å gi talen preg nettopp av *non-native prosody* (Trouvain og Gut 2007). Og så kommer i tillegg det som gjør norsk ekstra vanskelig, nemlig realiseringen av tonelagene, som alltid starter med en hovedtrykkaksentuering (Kristoffersen 2000: 233ff).

*Strukturering av tonal melodi knyttet til hovedtrykkstavelsen*

Også her skal utgangspunktet ligge i et konkret eksempel: denne gangen innledningssetningen fra et kjent folkeeventyr (som dialektdatabasen til NTNU også bruker som utgangspunkt for innleste dialektprøver (Almberg u.å.)):

**Nordavinden og sola krangla om hvem av dem som var den sterkeste.**

I en tenkt realisering av denne ytringen (en av mange mulige, selvsagt, avhengig av intenderte fokusforhold) kan det være de uthevede stavelsene som får realisert hovedtrykk. Da er det slik at hver av trykkstavelsene trigger en tonal melodi som omfatter vedkommende stavelse og i tillegg alle trykklette stavelser fram til neste trykkstavelse. Bruker vi deler av terminologien fra Trondheimsmodellen for beskrivelse av norsk intonasjon (Nilsen 1992, Kristoffersen 2000:274ff) som verktøy, blir ytringen ved denne prosessen delt opp i et antall aksentfraser (AP):

(**Nordavinden og**)<sub>AP</sub>(**sola**)<sub>AP</sub>(**krangla om**)<sub>AP</sub>(**hvem av dem som var den**)<sub>AP</sub>(**sterkeste**)<sub>AP</sub>

En AP starter altså med et hovedtrykk og varer fram til, men ikke inkludert, neste realiserede hovedtrykk, som selvsagt i sin tur starter neste melodi. Hvis vi nå tenker oss et intonasjonssystem med bare én grunnleggende tonal melodi, er det, forenklet sagt, mulig å tenke seg at det å realisere denne ene melodien fem ganger gjennom den aktuelle ytringen vil kunne gi et prosodisk nær-morsmålspreg. En mulighet ville da kunne være å markere alle trykkstavelsene med en høy tone H og deretter la melodien falle gjennom resten av AP-en fram til neste trykkstavelse med H. I tonelagsløse områder i Norge, som vi finner i deler av Troms og Finnmark, vil en slik prosodi simpelthen være den som norsk S1-grammatikk foreskriver.

Det store flertallet av norske dialekter byr imidlertid på langt større utfordringer til vår tenkte andrespråktaler med ambisjoner om god uttale. Hvilken melodi som hører til i en gitt AP, avhenger nemlig av om ordet som bærer trykkstavelsen og trigger melodien, er et tonelag 1- eller tonelag 2-ord. Da blir det ikke lenger snakk om fem identiske melodier, men fem melodier enten av «type 1» eller «type 2». Når det gjelder den gitte eksempeltringen, fordeler dette seg slik, når vi identifiserer tonelaget i de fem ordene med hovedtrykk:

<sup>2</sup>nordavinden<sup>1</sup>sola<sup>2</sup>krangla<sup>1</sup>hvem<sup>2</sup>sterkeste

I en dialekt med tonelagsmotsetning vil de fem melodiene da fordeles slik i AP-sekvensen:

(<sup>2</sup>Nordavinden og)<sub>AP</sub>(<sup>1</sup>sola)<sub>AP</sub>(<sup>2</sup>krangla om)<sub>AP</sub>(<sup>1</sup>hvem av dem som var den)<sub>AP</sub>(<sup>2</sup>sterkeste)<sub>AP</sub>

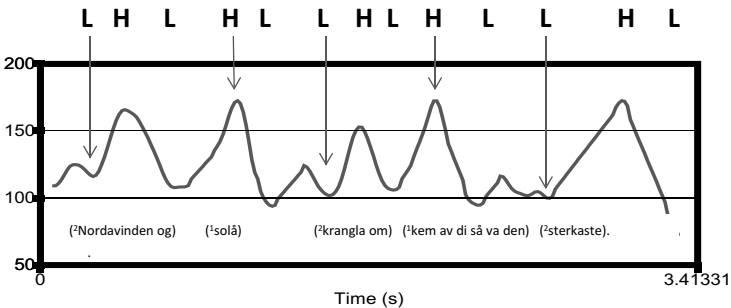
Dette stiller andrespråkstaleren overfor nettopp de oppgavene som de fleste lærere i norsk som andrespråk vil se på som nærmest uoverkommelige: Vedkommende skal a) gjøre hensiktsmessige valg med hovedtrykkplassering for å oppnå en anvendelig fokusstrategi (altså etablere en passende AP-struktur), b) plassere de trykkene som skal til, korrekt på ordplan (hvilket i denne ytringen kanskje bare ville by på problemer i det sammensatte ordet *nordavinden*), c) tilordne korrekt segmentlengde i stavelser med hoved- og bitrykk og endelig d) realisere det samme antall korrekt fordelte tonelagsmelodier som det er AP-er til i ytringen. Den siste oppgaven demonstrerer for øvrig tydelig at tonelagenes bidrag til totalintonasjonen i norsk slett ikke begrenser seg til ordplanet, jf. tradisjonelle minimale par som *bønder* og *bønner*, som gjerne siteres som belegg for en påstand om at tonelag «ikke er så viktig» i norsk intonasjon. Dette er riktig nok korrekt observert hvis vi primært fokuserer på sjansen for misforståelser i kommunikasjonen, for der vil konteksten som oftest ordne opp og disambiguere ytringer (Haugen 1979, Hognestad 1997:25). Blant annet derfor vil talere av norske dialekter som ikke har tonelagsmotsetning, selvsagt klare seg uten problemer. Snakker vi derimot om alle de varietetene av norsk som har motsetningen, må konklusjonen bli at tonelagene faktisk er intonasjonens helt essensielle ingrediens. Så snart vi snakker om faktisk språkbruk og ikke språkbrukernes mentale leksikon, er det AP-ene som er tonelagenes tumleplass, ikke enkeltordene.

Når så voksne andrespråksinnlærere av åpenbare grunner ikke mestrer alt dette – hva gjør de da? Hvordan tar *non-native prosody* seg ut på norsk? Det skal neste del av artikkelen gi eksempler på.

## Realisert intonasjon hos talere med norsk som andrespråk

Innledningsvis, og som sammenlikningsgrunnlag, gjengis her (figur 2) en grunnfrekvenskurve (F0) som viser intonasjonen av eksempelytringen ovenfor lest av en norsk morsmålstaler. Det dreier seg om artikkelforfatteren, som har talemålsbakgrunn fra Rogaland. Både denne og de følgende F0-kurvene er generert av analyseprogrammet PRAAT. Interpolering er gjennomgående brukt, hvilket vil si at kurvene genereres slik at de framstår som ubrutte, og ikke med «hull» der det egentlig står ustemte segmenter i ordene.

Figur 2: Intonasjon hos morsmålstaler.



I et klassisk autosegmentalt rammeverk (Goldsmith 1976; for en tillemping til norsk, se f.eks. Hognestad 1997:153ff) kan norske tonelagsmelodier anses bygd opp kun av to tonale byggeklosser, nemlig høye toner H og lave toner L, som så kombineres i ulike sekvenser. De enkelttonene som slik analyseres ut, anses så for å fylle ulike typer markeringsfunksjoner, som trykk, fokusprominens og AP-grense. I den aktuelle rogalandsdialekten kan tonelag 1-melodien noteres som HL, mens tonelag 2-melodien er LHL. Det innebærer altså at en tonelag 1-melodi begynner med en H-tone, mens tonelag 2 begynner med L. I figuren er de fem AP-ene gjengitt under tonekurven. Over kurven angis de fonologiske tonene som det er rimelig å tolke inn i denne realiseringen. Piler viser hvor de fem hovedtrykkene ligger og følgelig hvor hver av de fem AP-melodiene begynner.

Vi ser at forekomsten av høy- og lavpunkter i grafen korresponderer eksakt med de predikerte HL- og LHL-melodiene. De mindre F0-hevingene foran hver av de tre tonelag 2-melodiene kan ses på som morsmålstalerens

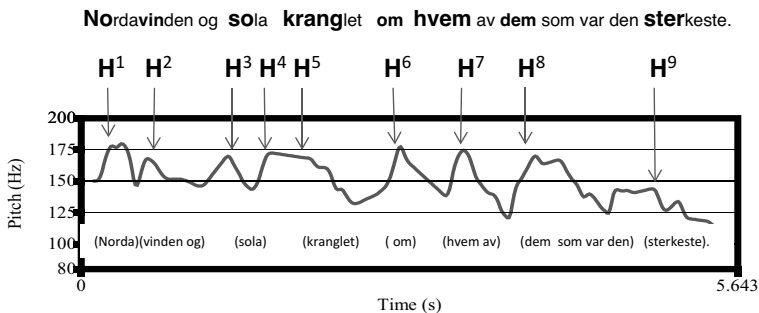
(ubevisste) strategi for å tydeliggjøre L-innledningen til melodiene ved å produsere et lite, men klart registrerbart F<sub>0</sub>-fall ned mot L.

I det følgende skal vi se på materiale fra tre talere med ulik morsmålsbakgrunn og ulik eksponering for norsk, dels for å studere hva de faktisk gjør intonasjonsmessig og dels for å se om de tre mellomspråksprosodiene deres har noen fellestrekk. Når det gjelder de to første, er et større materiale analysert, og de eksemplene som vises her, kan anses som representative.

### *Mellomspråkeksempel 1*

Her følger den samme ytringen som i figur 2, produsert av en andrespråkstaler, eller rettere sagt: Det er snarere snakk om en *fremmedspråkstaler* i dette tilfellet. Det er en 18 år gammel mannlig begynnerstudent i skandinavistikk, og morsmålet er det aserbajdsjanske hovedspåket azeri (som hører til den tyrkiske språkfamilien, jf. Katzner (1986)). Da opptaket ble gjort, hadde han nettopp vært på et kort studieopphold i Norge, men opptaket er gjort på hans hjemmeuniversitet i Baku. Han har altså ikke botid i Norge, bare et kort besøk i landet bak seg.

*Figur 3: Intonasjon hos fremmedspråkstaler fra Aserbajdsjan.*



Det er lett å se av figur 3 at denne ytringen pakkes inn i en helt annen intonasjon enn den vi fant hos morsmålstaleren i figur 2, og den er heller ikke overensstemmende med noen annen norsk S1-varietet. For oversiktens skyld er kun H-tonene eksplisitt markert i figur 3, ikke mellomliggende L-toner. Spørsmålet er nå om studentens til dels svært avvikende intonasjon kan forklares ut fra de variablene som er trukket fram tidligere i artikkelen, eller om vi her ser en språklig praksis som vanskelig kan settes på formel



overhodet. Den følgende kommentaren tar ytringen for seg fra venstre mot høyre i figuren, der hver av høytonene er nummerert fortløpende H<sup>1</sup>–H<sup>9</sup>.

Vi kan tenke oss at denne talerens grunnstrategi er å markere hovedtrykk konsekvent med høy tone. Gjennomførte han strategien fullstendig, ville ytringen hans være en stadig gjentakning av HL-konturer. Som nevnt er dette en grunnintonasjon som på mange måter kan sammenliknes med morsmåls-talere fra deler av Troms og Finnmark, altså norsk uten to tonelag.

H<sup>1</sup> sitter der den skal, nemlig som markør av hovedtrykket i *nor-davinden*. Men allerede inne i dette ordet, på stavelsen *-vind-*, kommer H<sup>2</sup>. Den kan tolkes som en måte å uttale det sammensatte ordet på. Det er andreleddet, nærmere bestemt bitrykkstavelsen, som markeres høytoneig i tillegg til hovedtrykkstavelsen, men det å la begge sammensetningsleddene framstå med høy tone gir et resultat som ikke er i samsvar med noen S1-varianter av norsk. Problemet her er altså ikke globalintonasjonelt, men ukorrekt trykkhåndtering i det sammensatte ordet, som kan sies å være uttalt med to hovedtrykk istedenfor hovedtrykk og bitrykk.

H<sup>3</sup> er en ny velplassert høytone, for realisert hovedtrykk på *sola* er naturlig i AP-sammenheng, og ordet får korrekt H på trykkstavelsen. Så kommer imidlertid et av de mest avstikkende trekkene i denne lesingen, nemlig H<sup>4</sup> allerede på siste stavelse i *sola*. Begge stavelserne i dette korte ordet får altså H-markering. Dette kan i utgangspunktet framstå fullstendig uten mål og mening, men slik er det antakelig ikke. For å forstå hva som skjer, går vi et øyeblikk ut av denne intonasjonsanalysen og introduserer kort et nytt element som forekommer i rikt monn i alle varianter av norsk prosodi.

Innføringsbøker i intonologi framhever gjerne bruken av høy/stigende avslutningstone for å markere uavsluttet sammenheng i taleteksten:

The tonal usages described (...) above clearly exhibit near-universal differences between the use of falling tones on the one hand and the use of rising tones on the other:

<i>Falling</i>	<i>Rising</i>
(...)	(...)
Sentence final	Sentence non-final
(...)	(...)

(Cruttenden 1986:168)

Hognestad (2009 og 2012) påviser hvordan en slik mekanisme brukes også i norsk. Det hevdes imidlertid her at man med fordel kan snakke om *paragraph final/paragraph non-final* snarere enn *sentence final/sentence*

*non-final* i denne sammenhengen (Hognestad 2012:208). Uavhengig av dialektbakgrunn, men med ulike melodiske konsekvenser, kan en norsk morsmålstaler avslutte enkelte AP-er med høy tone for å signalisere at det på dette punktet i taleteksten ikke er noe makrostrukturelt brudd, men at det som umiddelbart følger, tvert om hører med til samme makro-enhet. Usikkerhet i talesituasjonen (eller et ønske om å beholde ordet og ikke bli avbrutt) kan føre til overforbruk av slike H-avslutninger av jeg-er-ikke-ferdig-typen. Hognestad (2012b) karakteriserer dette fenomenet uformelt som *opptone*. Motsatt kan en lav, eventuelt fallende, tone brukes for å signalisere at vedkommende AP tvert om avslutter en makrostrukturell enhet, eller, om man vil, en «tankerekke». Denne konfigurasjonen kan følgelig med fordel sammenliknes med det som i en skriftlig tekst ville være en grafisk avsnittsmarkering. Gitt at denne intonasjonsstrategien er nær-universell, slik Cruttenden påstår, vil det ikke være overraskende å finne den også hos andrespråksinnlærere i alle faser av innlæringsprosessen.

Så tilbake til den unge studenten fra Baku: I sin lesing av eksempelsetningen oppviser han usikkerhet i lesesituasjonen. Han er i begynnerfasen av sin norskopplæring og opplever nok setningen han er bedt om å lese høyt, som lang. Dermed har han faktisk behov for små «lesepauser», men ønsker likevel å signalisere eksplisitt at setningen ikke er slutt når han tar de små pausene sine. Han deler den opp slik:

Nordavinden og sola  
kranglet om  
hvem av dem  
som var den sterkeste.

Hver av disse enhetene avslutter han så med en *non-final*-H, og disse H-tonene, H<sup>4</sup>, H<sup>6</sup> og H<sup>8</sup>, kommer da i tillegg til de han trenger for å markere trykkprominens/AP-struktur. Når de ekstra H-tonene framstår som avstikkende og ikke-norske, er det altså ikke egentlig fordi de representerer regelbrudd i norsk intonasjon. De bør snarere beskrives som eksempler på uhensiktsmessig bruk av den tekstbindende mekanismen som faktisk står til alle norsktalendes disposisjon.

Lesingen av setningen fra «Nordavinden og sola» kan etter dette oppsummeres slik:

1. Taleren gjennomfører H-markering av trykkprominens og viser ingen spor av kjennskap til norske tonelag. Dette prinsippet lisensierer H<sup>1</sup>, H<sup>3</sup>, H<sup>5</sup>, H<sup>7</sup> og H<sup>9</sup>.

2. Et sammensatt ord, *nordavinden*, får H-markering både på hoved- og bitrykkstavelen. Kombinasjonen framstår som intonasjonelt regelbrudd i norsk, men merk at også hos morsmålstalere kan prosodien ha såkalt bitrykksaffinitet, hvilket innebærer at en fokustone H kan assosiere seg til bitrykk snarere enn hovedtrykk (Hognestad 2012:76ff). Men da er det altså enten/eller og ikke både/og som her. I eksempelsetningen er det H<sup>2</sup> som er den overflødige høytonen.
3. Leseteksten deles (uhensiktsmessig) opp i fire deler, der de tre første avsluttes med tekstbindings-H (H<sup>4</sup>, H<sup>6</sup> og H<sup>8</sup>) og den siste med fallende tonebevegelse, jf. at H-tonen på *sterkeste* i den avsluttende AP-en ligger på et markant lavere F0-nivå enn de øvrige. Dette er fullt ut i samsvar med Cruttendens nær-universelle prinsipp. Leseren gir med andre ord denne enkeltsetningen en prosodisk prosessering som om den var et helt avsnitt. Det blir da den høye *frekvensen* av tekstbindings-H snarere enn forekomsten av disse tonene i seg selv som gir lesingen et avvikende preg.

Vi ser at den aserbajdsjanske studentenes sterkt avvikende lesing av den foreliggende ytringen, interessant nok, er fullt ut beskrivbar etter de prinsippene som er introdusert.

### *Mellomspråkeeksempel 2*

Det eksempelet som skal analyseres her, kan reint observasjonelt sies å være langt mindre avstikkende enn eksempel 1, i den forstand at den intonasjonen som dokumenteres, ligger langt nærmere det en norsk morsmålstaler ville kunne regne som potensielt autentisk. Det er tatt fra et intervju med en voksen dame bosatt på Sørlandet, og med polsk som morsmål. Hun forteller her om hva som drev henne til å lære norsk kort etter at hun kom som innvandrer til Norge. Da opptaket ble gjort, hadde hun flere års botid i Norge:

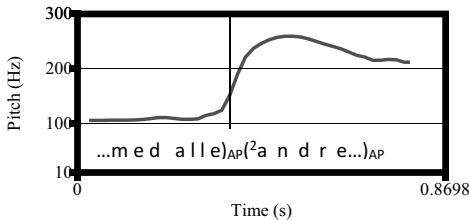
Og (**da** bestemte jeg meg for)<sub>AP</sub> (**hvis** jeg kan)<sub>AP</sub>, (**hvis** jeg skal kommuni)<sub>AP</sub> (**sere** med alle)<sub>AP</sub> (**andre**, og møte)<sub>AP</sub> (**andre** folk fra)<sub>AP</sub> (**andre** land, da må jeg)<sub>AP</sub> (**snakke**. Så etter)<sub>AP</sub> (**tre**)<sub>AP</sub> (**måneder**)<sub>AP</sub>, (**bare**, og)<sub>AP</sub> (**jeg** kunne)<sub>AP</sub> (**snakke**)<sub>AP</sub>.

Aller først en kommentar til AP-strukturen, siden et godt mål på andrespråkskompetanse er om taleren avgrensar funksjonelle AP-er, altså gir ytringene en fokusstruktur som er formålstjenlig. En rimelig vurdering av

denne tekstbiten er at AP-strukturen er helt grei i de to første linjene, men noe uhensiktsmessig i de to siste linjene.

Denne taleren har i en årrekke bodd i et område der tonelagsmelodiene er henholdsvis HL og LHL, slik tilfellet er i store deler av det vestnorske området, jf. morsmåleksempelet i figur 2. Intervju-utsnittet egner seg godt for å avgjøre om denne kompetente taleren også mestrer tonelagene, siden en rekke ord som innleder AP-er (jf. de uthevede trykkmarkeringene), er tonelag 2-ord, som altså skal ha L-start i denne delen av landet. Figur 4 viser et representativt eksempel fra tekstbiten ovenfor:

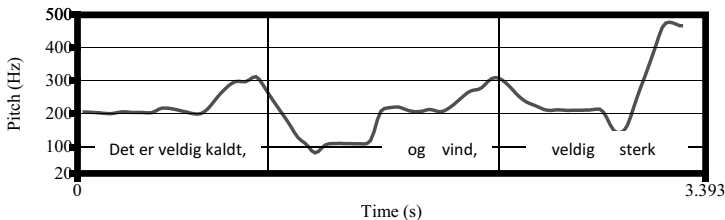
Figur 4: Detalj fra intonasjon hos andrespråkstaler med polsk som morsmål.



Figuren demonstrerer talerens så godt som fullt gjennomførte prosodiske strategi. Hun markerer så godt som konsekvent trykkprominens med H, som i den viste grafen, der trykkstavelsen *an-* i *andre* har fått høy tone istedenfor innledende L i lokalt autentisk tonelag 2.

Unntak forekommer, også hos denne taleren, når hun bruker finale H-toner til tekstbinding, tatt fra en annen talesekvens og vist i figur 5.

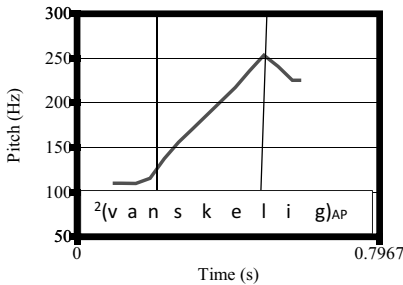
Figur 5: Tekstbinding hos andrespråkstaler med polsk som morsmål.



Her forteller intervjuobjektet om det polske klimaet og «ramser opp» sider ved været i hjembyen sin på intervjuutidspunktet. Hver bit i oppramsingen får avsluttende tekstbindings-H (på *kaldt*, *vind* og *sterk*), bortsett fra den siste (som ikke vises i figur 5), som oppskriftsmessig får L. Dette er selvsagt hva man kunne vente også hos en taler med norsk som morsmål.

Denne taleren oppviser imidlertid også interessante eksempler på faktisk mestring av tonelagsmelodier på Sørlandet. Figur 6 viser et eksempel tatt fra ytringen (polsk er)<sub>AP</sub>(vanskelig)<sub>AP</sub>

Figur 6: Tonelag 2-realisering hos andrespråkstaler med polsk som morsmål.



*Vanskelig* er et ord med tonelag 2, og hadde taleren fulgt grunnstrategien sin, ville vi ha forventet en HL-kontur også her, altså en H-tone på trykkstavelen *van-* og deretter et fall mot L ved AP-grensen. Men dette skjer ikke. I stedet uttaler hun ordet med en melodi som uten videre kan identifiseres som LHL, altså den autentiske tonelag 2-melodien i Kristiansand bymål. Siste del av artikulasjonen preges av knirk i stemmen, så derfor har analyseprogrammet ikke klart å oppfatte hele fallfasen som faktisk forekommer i siste stavelse. I opptaket høres uttalen av dette ordet definitivt autentisk norsk ut.

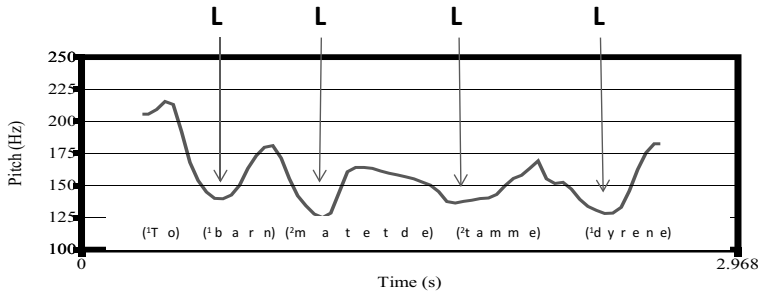
Eksempler som dette indikerer at andrespråksinnlærere som i utgangspunktet ikke mestrer autentisk norsk intonasjon og i stedet lager seg en forenklet (men høyst funksjonell) grunnmodell, likevel produserer enkeltord med korrekt ordprosodi. Dersom dette ordet samtidig er del av en AP med flere trykklette stavelser, vil selvsagt hele AP-en bli korrekt intonert. Dette vil typisk skje med ord som er frekvente i språket, og som innlæreren ubevisst har internalisert med korrekt melodi, akkurat som med korrekt trykkplassering. Hos akkurat denne informanten gjelder dette ord som <sup>2</sup>*lærer*,

<sup>2</sup>klarte og altså <sup>2</sup>vanskelig, ord som ikke minst er frekvente i en andrespråks-innlærers verden. Når antallet slike ord etter hvert øker, vil det språklige autentisitetspreget selvsagt også øke. Det kan imidlertid se ut som om dette ikke skjer som fonologiske systemendringer, men som endringer knyttet til leksikon.

### Mellomspråkeksempel 3

Dette er en tysk student som har vært stipendiat i Trondheim og på opp-takstidspunktet er i slutten av stipendperioden, hvilket betyr en botid i Norge på rundt tre år. Han skiller seg fra de to andre talerne som er vist her, ved at han konsekvent markerer trykkprominens med *lav* tone. Ytringen i figur 7 er *To barn matet de tamme dyrene.*<sup>2</sup>

Figur 7: Intonasjon hos andrespråkstaler med tysk som morsmål.



Nederst i figuren er det vist hvordan en norsk morsmålstaler med tonelags-motsetning ville kunne ha lest setningen, med samme AP-struktur som andrespråkstaleren har valgt, men med korrekt plassering av tonelag 1- og tonelag 2-melodier.

Heller ikke denne taleren skiller mellom tonelagene, men innleder altså alle AP-er med L, ikke med H som i eksempel 1 og 2. Hans gjennomførte melodi er altså LH, ikke HL. Dette er for det første i samsvar med østnorsk tonelag 1 (og denne taleren har bodd på det østnorske området hele sin tid i Norge), og er dessuten i samsvar med hovedmønsteret som han (og alle andre som lærer norsk som andrespråk!) finner i innlest lydmateriale til innføringsbøker. Her brukes jo som regel et østnorsk talemålsgrunnlag. LH er imidlertid en intonasjonskontur som også forekommer i tysk (Peters 2009:102ff), så her kan heller ikke morsmålstransfer utelukkes.

*Oppsummering av mellomspråkeksemplene*

Ingen av mellomspråkstalerne i denne lille case-baserte studien mestret norsk intonasjon fullt ut. Som sagt innledningsvis, er dette på ingen måte egnet til å forundre. Det som imidlertid er verdt å merke seg, er at alle tre har laget seg et forenklet prosodisk system som i prinsippet er det samme for alle tre. De mestrer ikke tonelag og anvender i hovedsak bare én AP-melodi, og denne ene melodien kan sies å tilsvare tonelag 1-melodiene for henholdsvis vestnorsk (eksempel 2) og østnorsk (eksempel 3), altså tonelag 1-melodiene i de delene av landet der disse to har bodd. Taleren i eksempel 1 bruker samme strategi som taleren i eksempel 2, og her kan kanskje det «vestnorske» preget hos en fremmedspråkstaler uten botid noe sted i Norge peke på at en HL-melodi, altså å markere trykkstavelser med høy tone, er en prosodisk grunnstruktur i mange språk. Selv om eksempel 2 kan knyttes til den lokale dialekten som taleren har rundt seg, kan eksempel 1 og 2 dermed også ses på som en gravitering mot en nær-universell intonasjonsstrategi bygget på HL-konturer. Eksempel 3, på den annen side, viser oss en LH-intonasjon som mer spesifikt kan beskrives som forenklet østnorsk, muligens med base også i talerens tyske morsmål.

Disse mellomspråkeksemplene, der de to første er representative øyeblikksbilder fra et større analysert materiale, har demonstrert noen prosodiske del-ferdigheter som talerne har utviklet. I alle fall når det gjelder eksempel 1 og 2, vet vi at dette har skjedd uten eksplisitt undervisning. Et spørsmål blir da i hvilken grad den faktiske intonasjonen som vi finner hos disse innlærerne, kan levere premisser ikke bare til en bedre forståelse av norsk andrespråksprosodi, men også til en bedre og mer målrettet uttaleundervisning. Her oppsummeres fire forhold som har vært omtalt i artikkelen:

1. Et system for det tonale bidraget til trykkmarkering: gjennomført H eller gjennomført L på trykkstavelser.

Kommentar: Forbindelsen mellom trykk og tone i norsk som er vektlagt i denne artikkelen, gjør at det å utvikle hensiktsmessig intonasjon på frase- og tekstplan, med fordel kan ses i sammenheng med det å utvikle hensiktsmessige strategier for markering av hovedtrykk på ordplan. Dermed kan faktisk et viktig grunnlag for ytringsintonasjonen legges allerede under innlæringen av enkeltord.

2. Valg av ytringsfokus og etablering av AP-struktur i ytringen.

Kommentar: Det som står sentralt her, er a) at fokusforholdene i en ytring henger nøye sammen med hvilke enkeltord som får

realisert hovedtrykket sitt i ytringen og b) at melodien i et slikt trykksterkt ord (for eksempel HL) også blir AP-ens melodi, som altså varer helt fra den aktuelle hovedtrykkstavelsen og fram til neste realiserste hovedtrykk. Slike AP-melodier, som gjerne kan være nær-identiske, blir dermed andrespråksintonasjonens hovedingrediens.

### 3. Bruk av universelle strategier for tekstbinding.

Kommentar: Svært mange innlærere vil i realiteten bruke tekstbindingsstrategier i morsmålet sitt som langt på vei tilsvarer de som er mulige å bruke i norsk. Å øke den metaspråklige bevisstheten om intonasjon som tekstbinding er imidlertid ikke bare viktig for å peke på at dette prosodiske redskapet i talespråket fins også i norsk. Det kan i høy grad også være snakk om å demme opp for overforbruk av non-final-markeringer i form av H-toner. (En slik bevisstgjøring kunne for øvrig også mange morsmålstalere av norsk ha godt av.)

### 4. AP-er med korrekt tonelagsrealisering.

Kommentar: Når innlærere møter en norsk dialekt med tonelagsmotsetning i nærmiljøet sitt, vil frekvente ord kunne bli memorert både med korrekt trykkplassering og korrekt tonelagsmelodi som del av den leksikalske informasjonspakken, jf. melomspråkeksempel 2. I den grunnleggende andrespråksopplæringa er det likevel tvilsomt om dette er noe som bør løftes eksplisitt fram, men snarere ses på som en bonus fra lokalmiljøet. I språkopplæring for viderekomne, og for enkeltpersoner med høye ambisjoner om språkmestring, kan korrekt intonerte ord og AP-er derimot tas aktivt i bruk som ressurs og etter hvert løftes opp på et metaspråklig nivå hos innlæreren.

## Sammenlikning med forholdene i det nordlige Norge

Flere steder i denne artikkelen har det forekommet referanser til prosodien i det nordlige Norge, nærmere bestemt de områdene der dialektene ikke har tonelagskontrast. Anekdotisk informasjon tyder faktisk på at andrespråkstalere som blir svært flinke til å snakke norsk og nærmer seg en fullt autentisk uttale, men som ganske uunngåelig «henger litt» i intonasjonen, er blitt tatt for å være nordlendinger. En naturlig forklaring på dette kan være at dominans av HL-melodier hos disse andrespråktalerne assosieres med nordmenn som har morsmålsdialekter uten to tonelag.



Flere arbeider har kommentert særdrag i språket i det nordlige Norge ut fra det vi absolutt må kunne kalle et språkkontaktperspektiv. Mæhlum og Røynealand (2012:113f) og Sollid (2009) karakteriserer prosodiske trekk i troms- og finnmarksmaal (gjennomført initialtrykk karakterisert ved høytone og fravær av tonelagsmotsetning) som *etnolektiske* trekk. Det man da tenker seg, er at sentrale trekk ved norske dialektvarieteter i dette området faktisk har sitt historiske opphav i læring av norsk som andrespråk. Førstespråket var nordsamisk eller kvensk, og andrespråket var norsk. Den overordnede generaliseringen vil da være at det som opprinnelig var varieteter av norsk utviklet på et samisk substrat, simpelthen ligger til grunn for moderne norske talemål i de nordligste fylkene. Ikke minst når det gjelder intonasjon er dette perspektivet interessant, og en ganske bestemt konklusjon ligger nær: Når folk med samisk eller kvensk som morsmål skulle lære norsk, må deres møte med norsk intonasjon ha vært av en karakter som er direkte sammenliknbar med de som i dag kommer til Norge utenfra og konfronteres med nettopp den samme komplekse intonasjonen. Og resultatet, utviklet med århundrers mellomrom, er i slående grad likt: en forenklet, men likevel regelstyrt og fullt beskrivbar intonasjon med den samme melodisiteten som hovedkomponent: HL-melodien. Slik sett er den forenklete prosodien som andrespråksinnlærere kan gjøre seg håp om å mestre, ikke bare fullt ut funksjonell. Den ligger meget nær en dialektprosodi som har eksistert i landet svært lenge, og som i de aktuelle områdene i dag er del av den norske S1-grammatikken.

## Oppsummering

Denne artikkelen har to hovedpoenger, et faglig og et fagdidaktisk. Den faglige hovedsaken er resultatet fra de case-baserte rapportene fra tre andrespråkstalere med høyst ulike utgangspunkt, både når det gjelder morsmål og individuell relasjon til Norge. Likevel oppviser de klart sammenliknbare trekk i den faktisk realiserte intonasjonen. Selv informanten fra Aserbajdsjan, med en intonasjon som i særlig liten grad framstår som målspråksnær, viste seg å være beskrivbar langs akkurat de samme linjene som de vi finner hos talere med flere års botid i Norge. De tre analysene er riktignok lite annet enn fikserte øyeblikksbilder, men fellestrekkene er påfallende, og resultatene kan etterprøves i mer bredt anlagte studier. Resultatene som er lagt fram, er dessuten egnet som illustrasjon på en hovedtese i mellomspråksteorien (Selinker 1972), som fremdeles står sentralt i utdanningen av lærere i norsk som andrespråk. De tre mellomspråktalerne viser oss en norsk

språkstruktur som er forenklet, men som ved nærmere ettersyn nettopp ikke framstår som kaotisk, men tvert om systematisk og regelstyrt.

Det fagdidaktiske poenget er at innsikter fra undersøkelser av andre-språkstaleres faktiske intonasjon synes å kunne brukes som premisser for i større grad å inkludere intonasjon som element i grunnopplæringa i norsk som andrespråk. Et eksempel som springer oss i øynene fra eksempel-materialet i denne artikkelen, er hva en norsklærer hadde kunnet gjøre med å ta fatt i intonasjonen i mellomspråkeeksempel 1 og styre den målrettet i retning av intonasjonen i eksempel 2. Taleren måtte da bevisstgjøres om AP-konstituering, altså hensiktsmessig fordeling av hovedtrykk, og AP-melodi, altså systemet i noen nordnorske dialekter som allerede er til stede hos ham *in embryo*. Videre finpussing av intonasjonen kunne så inkludere bevisstgjøring om tekstbindingseffekten (i mange tilfeller påvisbar også i innlærerens morsmål) og dens fallgruber, og endelig en forsiktig introdusering av tonelagene, som så kunne lure seg inn i talen via frekvente leksikalske elementer med korrekt melodiføring. Et lønning håp kunne være at en strategi langs disse linjene kunne erstatte den berøringsangsten som i dag kan synes å hefte ved intonasjon som emne i norsk som andrespråk.

## Noter

- Redaksjonen i NOA og to anonyme fagfeller fortjener takk for kommentarer som i betydelig grad har bidratt til å gjøre teksten bedre. En takk går også til Gjert Kristoffersen. Alle feil og mangler er fremdeles mitt ansvar.
2. Takk til Snefrid Holm for utlån av lydfil til dette eksempelet.

## Litteratur

- Almberg, Jørn u.å. Nordavinden og sola. Database og transkripsjoner. Trondheim: NTNU. URL: <http://www.hf.ntnu.no/nos/>
- Cruttenden, Alan 1986. *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldsmith, John A. 1976. *Autosegmental Phonology*. Bloomington: Indiana University Linguistics.
- Harnæs, Liv Andlem 2008. Uttale og uttaleopplæring i norsk som andrespråk. I Selj, Elisabeth og Else Ryen (red.): *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk, 177–193.
- Haugen, Einar 1979. *Beginning Norwegian*. London: Harrap.

- Hognestad, Jan K. 1997. *Tonemer i en høytomedialekt*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hognestad, Jan K. 2009. Intonasjon som tekstbinding. *Maal og minne*, hefte 2, 170–202.
- Hognestad, Jan K. 2012. *Tonelagsvariasjon i norsk. Synkrone og diakrone aspekter, med særlig fokus på vestnorsk*. Doktoravhandling i språkvitenskap. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Hognestad, Jan K. 2012b. Uptalk – også på norsk? I *Språkteigen*, NRK P2 15.1.2012.
- Husby, Olaf og Marit Helene Kløve 2001: *Andrespråksfonologi. Teori og metodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Katzner, Kenneth 1986. *The Languages of the World*. London: Routledge
- Kristoffersen, Gjert 2000. *The Phonology of Norwegian*. Oxford: Oxford University Press.
- Kristoffersen, Gjert 2016. Prosodisk utvikling etter gammelnorsk tid. I Helge Sandøy (red.): *Norsk Språkhistorie I: Mønster*. Oslo: Novus, 139–157.
- Kulbrandstad, Lars Anders og Torodd Kinn 2016: *Språkets mønstre. Norsk spåklære med øvingsoppgaver, 4. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ladd, D. Robert 2008. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mæhlum, Brit og Unn Røyneland 2012: *Det norske dialektlandskapet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, Anne Jorunn 2016. Intonasjon i norsk som framandspråk – tyske studentars realisasjon av intonasjon i norsk: ei samanfating. I *Brünnen Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 10/1, 105–119.
- Peters, Jörg 2009. Intonation. I *Duden Band 4. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–241.
- Sollid, Hilde 2009. Etnolekter i Norge. I Tove Bull & Anna-Riita Lindgren (red.): *De mange språk i Norge. Flerspråklighet på norsk*. Oslo: Novus, 153–162.
- Steien, Guri Bordal 2014. Andrespråktoner gjennom førstespråkprosodi: en studie av ordmelodier i norsk spontan tale produsert av personer med lingala og swahili som S1. *Nordand : nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, Volum 9 (2), 9–30.
- Trosterud, Trond 2003. Morfologi og leksikalsk semantikk. I Bye, Trosterud & Vangsnes: *Språk og språkvitenskap. Ei innføring i lingvistikk*. Oslo: Samlaget, 49–122.

Trouvain, Jürgen og Ulrike Gut (red.) 2007. *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin: De Gruyter Mouton.

## **Abstract**

### **The Prosody of Norwegian as a Second Language**

By way of introduction, selected prosodic features of Norwegian are presented, which are of particular concern to teachers of Norwegian as a second language. The focus is primarily on material relevant to introductory teaching of Norwegian aimed at adults. Secondly, three samples of learner interlanguage are analyzed, where the principal aim is to demonstrate some characteristic intonational features of Norwegian as a second language, in comparison with native Norwegian intonation. The findings of the study are also briefly commented on in view of language development in parts of Northern Norway, particularly in Troms and Finnmark counties, where Sami traditionally has been the first language. Here, features of Norwegian dialect intonation are said to have resulted from second language learning processes in the past rather than regular dialect development. These features seem comparable to features observed in present-day learner interlanguage. Finally, on the basis of the analyses, some teaching strategies are suggested.

*Key words: phonology, prosody, intonation, tonal accents, interlanguage, second language learning*

## Bidragsterne

Kari Mari Jonsmoen er førsteamanuensis ved Mangfold i pedagogisk praksis ved Høgskolen i Oslo og Akershus  
E-post: kari-mari.jonsmoen@hioa.no

Marit Greek er førstelektor ved Mangfold i pedagogisk praksis ved Høgskolen i Oslo og Akershus  
E-post: marit.greek@hioa.no

Ragnar Arntzen er dosent i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold.  
E-post: ragnar.arntzen@hiof.no  
Nettside: <http://www2.hiof.no/nor/hogskolen-i-ostfold/diverse/sok/?&displayitem=115&module=admin>

Bjørn Harald Kvifte er førstelektor i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold  
E-post: bjorn.h.kvifte@hiof.no  
Nettside: <http://www2.hiof.no/eng/english/search/employees?lang=eng&displayitem=236&module=admin>

Arnstein Hjelde er dosent i norsk ved Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold  
E-post: arnstein.hjelde@hiof.no  
Nettside: <http://www.hiof.no/om-hogskolen/sok-pa-sidene/profil?displayitem=222&module=admin>

Jan Kristian Hognestad  
Universitetet i Stavanger, Institutt for kultur- og språkvitenskap  
E-post: jan.k.hognestad@uis.no

## Til bidragsyterne

Tidsskriftet *NOA – norsk som andrespråk* publiserer originalartikler innenfor fagfeltet norsk som andre- og fremmedspråk tolket i vid forstand.

Tidsskriftet har fagfelleordning. Artikler blir anonymisert før de blir vurdert av minst to fagfeller. Innsendte artikler må ikke være publisert andre steder eller være sendt til andre vitenskapelige tidsskrifter/forlag mens de er til vurdering i NOA. Det publiseres artikler på svensk og dansk i tillegg til norsk. Bare unntaksvis vil det trykkes artikler på engelsk.

Manuskript sendes redaksjonen som vedlegg på e-post.

Krav til manuskriptet:

Manuskriptet sendes inn i Word, skrives i Times New Roman 12 punkt skrift med 1,5 linjeavstand. Rett høyre og venstre marg. Unngå bruk av & med mindre det er egennavn. Fint om du legger inn et linjeskift før tittelarket.

Lengden bør ikke være mer enn 25 sider medregnet tabeller, illustrasjoner, figurer, noter og referanseliste. 25 sider tilsvarer ca. 56 000 tegn inkludert mellomrom.

Norsk sammendrag på maksimum 15 linjer og 4–6 nøkkelord plasseres mellom tittelen og innledningen.

Engelsk sammendrag på maksimum 15 linjer, inkludert tittelen på engelsk, pluss 4–6 engelske nøkkelord sendes inn som separat vedlegg.

Tittelen skal være kort og beskrivende for artikkelen. Undertitler (avsnittsoverskrifter) skal ikke ha mer enn to nivåer. Underavsnitt skal ikke nummereres. Nivåene skilles fra hverandre ved at det høyeste nivået har 12 punkt halvfet. Det neste nivået skrives 12 punkt kursivert.

Tittelarket skal omfatte artikkelens tittel, eventuell undertittel, forfatterens navn, institusjonstilknytning og e-postadresse.

Sitat i teksten som overstiger to linjer, markeres med innrykk, uten bruk av anførelsestegn. Det skal være én blank linje foran og én blank linje etter

sitatet. Referansen plasseres etter sitatet. Kortere sitat skrives inn i den løpende teksten og settes i anførselstegn.

Noter begrenses og plasseres samlet etter artikkelen. Notene markeres med vanlige tall.

Referansehenvisninger i teksten skal være med forfatternavn, publiseringsår og eventuelt med sidetall, slik: ... også der kommentarene til det som blir sagt er kritiske (Foucault 1999:17). Eller: I Lindblad og Salstrøms bok (2001:20) omtales denne observasjonen som ...

Litteratur skal stå samlet og i alfabetisk rekkefølge til slutt i artikkelen og settes opp slik:

For bøker:

Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

For kapittel i bok:

Hvenekilde, Anne og Elizabeth Lanza 2001. Applying social network analysis to the Filipino community in Oslo. I A. Hvenekilde og J. Nortier (red.). *Meetings at the Crossroads. Studies of Multilingualism and Multiculturalism*. Oslo: Novus forlag, 296–313.

For tidsskriftsartikler:

Laursen, Pia Helle 2006. Andetsprosperspektiver på tematiske mønstre i naturfagsundervisningen. *NORDAND Nordisk tidsskrift for andrespråksforskning*, 2006, årg. 1 nr. 1, 51–72.

Manuskript til bokanmeldelser:

Lengden på anmeldelsen bør normalt ikke overstige 4 sider. Tittelen på bokanmeldelsen skal inneholde: Forfatternavn, årstall for utgivelse. Boktittel med undertittel (i kursiv). Forlag og utgivelsessted. Sidetall. Anmelderens navn.

Illustrasjoner:

Grafiske framstillinger, tabeller o. l. skal sendes sammen med manuskriptet som regnearkfil eller som bilde (min. 240 dpi). De kan eventuelt sendes som reproduksjonsklare originaler (klare til gjengivelse i tidsskriftet).