

TOSPRÅKLIGE ELEVERS SKOLESPRÅK

- en undersøkelse av tospråklige elever på mellomtrinnet og deres forståelse
av fagtekster

Førstelektor Jorun Høier Kjølaas
Sametinget
Høgskolen i Tromsø

Sammendrag

I artikkelen rettes oppmerksomheten mot tospråklige elevers forståelse av fagtekster. Elevene får sin opplæring på minoritetsspråket, men bor i områder dominert av majoritetsspråket. Urfolksperspektivet representerer noen spesielle utfordringer som berøres i artikkelen. I artikkelen fokuseres det både på forholdet mellom muntlig og skriftlig språk og forholdet mellom elevenes to språk. Det gjøres en sammenligning av elevenes leseforståelse på sine respektive språk. Standardisert undersøkelsesmaterie er ikke tilgjengelig. Ut fra de kriteriene som er brukt for leseforståelse, viste 3 av informantene ”god” leseforståelse på begge språk, 6 hadde store forskjeller mellom språkene og 3 hadde ”dårlig” leseforståelse uavhengig av hvilket språk tekstene var skrevet på. Forskjellene i ord- og begrepsforståelse var betydelige for de fleste av informantene.

INTRODUKSJON

En kontekstuell beskrivelse

Denne artikkelen bygger på en undersøkelse gjort på mellomtrinnet (5.-7. klassetrinn) ved tre skoler i tre lokalsamfunn i tre forskjellige kommuner. Foreldrene har valgt minoritetsspråket som opplæringspråk for sine barn, til sammen 13 elever som utgjør hele populasjonen på mellomtrinnet i de tre lokalsamfunnene. Opplæringsloven sikrer at alle barn i grunnskolealder i samiske distrikt har rett til opplæring i og på samisk (§6-2). Utenfor det som defineres som samisk distrikt, har samiske elever rett til opplæring i og på samisk når minst 10 elever i en kommune krever det.

Samisk språkråd har gjennomført en undersøkelse om bruk av samisk (SEG 2000). Det blir anslått at 25 000 personer i Norge er samiskspråklig, dvs. at de forstår samisk godt nok til å følge en vanlig samtale på samisk. Til sammenligning er det anslått at det finnes ca. 9 000 samiskspråklige til sammen i Sverige, Finland og Russland, og det er ca. halvparten av den samiske befolkningen i disse områdene (Korhonen 1988 i Svonni 1996: 165). I SEG (2000) anslår en at ca. 16 000 av de samisktalende i Norge bor i det samiske hovedområde, dvs. 17 prosent av den totale befolkning i området. Litt over halvparten (53 prosent) av disse sier at de både leser og skriver samisk. Samme antall sier at norsk er deres sterkeste språk. For de fleste

er samisk et muntlig språk. Bare 18 prosent sier at de bruker samisk når de skriver brev, tar notater e.l. Samiskopplæringen i skolen anses av 66 prosent for å være det viktigste samiskspråklige virkemidlet, 52 prosent holder fram betydningen av tilgang på samiskspråklige massemedia

De lokalsamfunnene som er med i denne undersøkelsen ligger utenfor de minoritetsspråklige kjerneområdene. Foreldrene beskriver språksituasjonen likt: Minoritetsspråket høres lite i det offentlige rom. Det brukes hjemme og i møte mellom personer som kjenner hverandre og er vant til å kommunisere med hverandre på minoritetsspråket. Det er i særlig grad de eldre og de som er knyttet til de tradisjonelle næringene som utgjør det minoritetsspråklige fundamentet lokalt. Også i disse samfunnene er det nye næringer som vokser, noe som har ført til et nytt vokabular som de eldre ikke er fortrolige med, noe som i mange situasjoner tvinger samtalen over på majoritetsspråket. Språkmønstret i familiene til informantene er forskjellig med hensyn til hvem de kommuniserer med på minoritetsspråket i hvilke situasjoner og i hva som påvirker valg av språk i de ulike situasjonene.

En nærmere avklaring av målgruppen for prosjektet

Hovedinformantene i prosjektet er simultant tospråklige. For 10 av elevene er begge språk i bruk i kjernefamilien. For de resterende 3 elevene dominerer minoritetsspråket i kjernefamilien, men majoritetsspråket dominerer nesten fullstendig i nettverket utenfor kjernefamilien. For disse elevene er Skutnabb-Kangas spørsmål relevant: ”Kan man ha två modersmål” (1981: 26)? Svaret blir utvilsomt ”ja” hvis kriteriet er det først lærte språket, men ikke så selvsagt hvis en legger kompetanse-, funksjons- eller holdningskriterier til grunn (op.cit.: 22 f). Identitetskriteriet er sentralt. Foreldrenes valg av minoritetsspråket som opplæringspråk er nettopp ønsket om at barna skal få en trygg samisk identitet. Ut fra funksjonskriteriet, det språket som brukes mest, vil majoritetsspråket være elevenes førstespråk. Noe av artikkelens hensikt er å bidra til å belyse kompetansekriteriet, men da avgrenset til informantenes forståelse av fagtekster.

Tidligere undersøkelse

Elevene ved to av skolene var med i en undersøkelse av leseferdighet da de gikk i tredje klasse. Undersøkelsen viste at de hadde gode tekniske leseferdigheter. Det var ubetydelige forskjeller i antall avkodingsfeil på de to språkene, og det ble heller ikke funnet vesentlige forskjeller i type avkodingsfeil (kategorisert til fonologiske, grammatiske og semantiske

feil)(Kjølaas 2003). Resultatet kan være et korrektiv til de elever og foreldre som går over til majoritetsspråket som opplæringspråk med den begrunnelse at det er så vanskelig å lese minoritetsspråklige tekster fordi det har så lange ord. Det var imidlertid stor forskjell i forståelsen av tekster på de to språkene.

Artikkelens fokus

Resultatene fra undersøkelsen av leseferdigheten i tredje klasse førte til en uro: Hvordan vil det gå med disse elevene når de kommer på mellomtrinnet? Det forventes da at elevene tilegner seg avanserte leseferdigheter. Målene i Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97S) er funksjonell tospråklighet, noe som vil si at begge språk skal kunne være effektive redskap til å tilegne seg ny kunnskap. Dette førte til spørsmålet: *I hvilken grad forstår elever på mellomtrinnet minoritets- og majoritetsspråklige fagtekster?* Undersøkelsen tar utgangspunkt i skolens forventninger og krav til språkferdigheter slik de kommer til uttrykk i læreplaner og lærebøker.

ET FAGLIG UTGANGSPUNKT

Barn lærer språk så fremt det sansemessige og kognitive utgangspunktet fungerer og at barnet fra begynnelsen av har voksne rundt seg som går inn i et samspill, der barnets bidrag overfortolkes, som om barnet hadde en intensjon om å formidle en mening, og at språk ledsager dette samspillet. Alle informantene i denne undersøkelsen har møtt to språk fra den spede begynnelsen, men i ulike grad og på ulike måter i forhold til hvilke personer som har brukt hvilke språk i hvilke situasjoner. Mødrene har vært den mest konsekvente brukeren av minoritetsspråket. Det betyr ikke at fedrene har vært inkonsekvente, men det er større variasjon i hva som er fedrenes førstespråk og grad av fedrenes tilstedeværelse. Dette bekrefter Svonnis funn som viser at mors språk er viktigst for valg av språk i hjemme (1996: 169).

Artikkelens hovedspørsmålet aktualiserer nye spørsmål som: Hva er språk? Hva er forholdet mellom muntlig og skriftlig språk? Hva er forholdet mellom leserens to språk?

Språk som form og innhold

Det er umulig å tenke seg form uten innhold eller innhold uten form. Det ene forutsetter det andre. Interessen i denne undersøkelsen er rettet mot forståelse av meningsinnholdet i

fagtekster. Både språkspesifikke og ikke-språkspesifikke prosesser aktiveres på ulike nivå ved lesing. Donin et al. (1993) beskriver tre hovednivå. Det ene er språkstrukturelle prosesser både på morfologisk, leksikalsk og syntaktisk nivå. Det andre er prosessering av mening gjennom semantisk tolkning og kontekstuelle slutninger. For det tredje er det begrepsprosessering som inkluderer leserens totale kunnskap om verden. Hovedfokus i denne artikkelen er på semantisk tolkning og begrepskunnskap. Dette fører oppmerksomheten mot ”ordet” og ordets betydning i forståelse av skoleboktekster selv om Rommetveit (1972) beskriver ordet kun som et fragment i en mer omfattende kommunikasjonsprosess. Det spesielle ved innholdsordet er at det refererer til noe utenfor seg selv, til tilstander, objekter, hendelser eller egenskaper, og kaller dermed fram indre representasjoner av dette, og ordet blir grunnleggende i menneskets kunnskap om verden. Det er dermed en forbindelse fra objekter/hendelser/egenskaper til begrep og så til ord. Et interessant spørsmål i denne sammenhengen blir da om tospråklige barn utvikler ordforrådet senere eller får et dårligere ordforråd sammenlignet med enspråklige barn. Pearson et al. (1993) fant at i det ekspressive språket hadde de tospråklige barna færre ord på hvert av sine språk sammenlignet med enspråklige barna. Imidlertid var ordforrådet til de to gruppene sammenlignbare når ordforrådet på begge språk hos de tospråklige barna ble sett under ett. Ordforrådet kan i en viss forstand sees på som et slags ”kikkehull” inn til den begrepsmessige kunnskapen selv om ord er en språklig enhet og begrep er en tankemessig enhet (op.cit.). Vygotsky (2001) sier at allerede tidlig i barnets utvikling blir ord og begrep knyttet sammen. Han understreker denne forbindelsen når han sier: *Tanken finner ikke bare sitt uttrykk i talen; den finner sin virkelighet og sin form* (2001: 191).

Rommetveit (1972) minner om at når et barn lærer ord, tilegner det seg samtidig et menings- og kulturfellesskap (s. 190). Grensene mellom begrepsinnholdet, representert ved ord fra det ene eller det andre språket, vil derfor kunne være forskjellig. Begrepene som ordene representerer er ikke uforanderlige, men en del av en intellektuell prosess som tjener både kommunikasjonen, forståelsen og problemløsningen (Vygotsky 2001). Oppmerksomheten er rettet mot prosessen hvor utvikling av ordbetydning og tilegnelse av kunnskap er avhengig av hverandre. Denne prosessen skjer først på det sosiale plan i interaksjon mellom personer, så på det psykologiske nivå der språkliggjorte begreper internaliseres. Utvikling av ordbetydning og tilegnelse av kunnskap er dermed ikke uavhengige prosesser. Rommetveit (1972: 75) beskriver dette som utvikling av ordets ”intensjonsdybde” og Øzerk (1992) sier at språk og kunnskap er sirkulære prosesser som dermed påvirker hverandre gjensidig.

Forholdet mellom muntlig og skriftlig språk

Tidlig i utviklingen er forståelsen av ordet sterkt knyttet til kontekst og bruken er privat. Wold (2004: 105) beskriver en utvikling fra det private ordet til det sosialt delbare ordet, fra det situasjonsavhengige til det situasjonsuavhengige, fra det emosjonelle til det intellektuelle. Den intellektuelle bruken av ord er i større grad preget av relasjoner mellom ord gjennom orddefinisjoner enn av relasjoner mellom den ytre verden og ordet gjennom mange erfaringer (Vygotsky 2001). De spontane begrepene som utvikles gjennom erfaringer er ikke organisert i begrepssystemer som er et karakteristisk trekk ved skolebegrepene¹. Forståelse av skoleboktekster er avhengig av et godt utviklet ordforråd med utgangspunkt både i spontane begrep og skolebegrep. Skoleboktekstene blir her brukt om tekster i bøker om natur, miljø og samfunn. Det er grunnskolens fagtekster.

Vi vet fra den generelle leseforskningen at det er sammenheng mellom muntlig og skriftlig språk. Ut fra artikkelens fokus er dette interessant ut fra to perspektiv. Det ene er hvilket språk som blir brukt i hvilke situasjoner om hvilke tema. Det er nettopp argumentert for at utvikling av spontane begrep skjer i en interaksjon med andre. Det språkvalg barnets kommunikasjonspartner gjør, får konsekvenser for barnets ordforråd på de respektive språkene. Jo bedre muntlig språk, jo bedre forutsetninger har barnet for å tilegne seg skriftspråklige ferdigheter (f.eks. Adams 1990, Hagtvatn 1999, Wold 1999, Snow 1991, Bialystok 1999). Det andre perspektivet berører barnets skriftspråklige erfaringer. Jo flere skriftspråklige erfaringer leseren har før den formelle leseopplæringen, jo lettere tilegner barnet seg skriftspråkets utfordringer (op.cit.). For alle urfolk er det en utfordring å produsere en omfattende skriftspråklig litteratur. Det samiskspråklige tilbudet på barne- og ungdomslitteratur har økt betydelig, men barna er likevel ikke gamle før de både har hørt opplest og lest selv det som finnes. PISA² materialet viste en klar sammenheng mellom leseaktivitet i hjemmet og elevens leseinteresse og leseferdighet (Lie et al. 2001, Turmo et al. 2004). I en tospråklig kultur er det neppe avgjørende for utvikling av leseinteressen hvilket språk det leses på. Det vil imidlertid ha betydning for ordforrådet på de to språkene. De minoritetsspråklige elevene i det norske materialet i PISA-undersøkelsen sammenlignes med enspråklig norske elever. De gjør det dårligere proposjonalt med antall fagord eller vanskelige

¹ Den norske oversetteren kommenterer at det russiske ordet som vanligvis er oversatt med "scientific concepts" like gjerne kunne vært oversatt med "skolebegreper". Skolebegreper er brukt i denne artikkelen fordi det oppleves som mer naturlig på dette trinnet i grunnskolen.

² PISA: Program for International Student Assessment, OECCes undersøkelse av grunnskoleelevers ferdigheter i lesing, matematikk og naturfag.

ord fra det allmenne ordforrådet i teksten (Hvistendahl et al. 2003). Denne sammenhengen mellom fagord og leseforståelse bekreftes av Øzerk (2003) i hans undersøkelse fra to skoler i Oslo.

Avansert lesing forutsetter forståelse av språk uavhengig av en konkret kontekst (Wold 1996). Et situasjonsuavhengig språk innebærer at leseren har oppmerksomhet mot det som formidles språklig, og ikke lar seg styre av ikke-språklige forhold som tilfeldige assosiasjoner eller andre personlige erfaringer som står i konflikt med tekstens innhold (op.cit.). Snow (1991) antar at grad av dekontekstualisering av muntlig språk, predikerer ferdigheter i avansert lesing. Hun sier videre at utviklingen av det dekontekstualiserte språket skjer innenfor visse sosiale interaksjonsformer. Wold (1996) konkretiserer dette til fortellinger der lytteren til fortellingen ikke har samme erfaringsbakgrunn som taleren, og forteller og lytter må dermed bygge en felles plattform for forståelse. Rommetveit (1972: 124) kaller dette en nøstingsoperasjon der ny informasjon legges til det som er kjent og dermed utgjør konteksten for forståelse av neste utsagn. Budskapet må overføres ved hjelp av språklig presisjon både leksikalt og grammatisk. Formelle begrepsdefinisjoner, der meningsinnholdet defineres og avgrenses ved hjelp av språk, er derfor en viktig del av det kontekstuavhengige språket til forskjell fra de spontane begrepene som bygger på konkrete erfaringer, og dermed knyttes til en kontekst (Vygoysky 2001, Cummins 1979, 1980, 2000). Barn som vokser opp i en rik fortellertradisjon der det gjennom et presist språk formidles livserfaringer som går utover barnets egne erfaringer, er i et miljø som stimulerer utvikling av et situasjonsuavhengig språk. Skolens oppgave er å videreutvikle dette i forhold til de krav og forventinger som ligger i en utdanning.

Den avanserte leseren har utviklet sosiale, språklige og kognitive ferdigheter som forventet. Bialystok et al. (1999) har en gjennomgang av forskning på området og stiller spørsmål om dette er annerledes for tospråklige barn, og svarer både ja og nei (s. 37). Hun oppsummerer med at de tospråklige barna som undervises etter tospråklige læreplaner som utfordrer med oppgaver på formelle begrepsdefinisjoner og billedbeskrivelser på begge språk, utvikler et situasjonsuavhengig språk som de enspråklige. Videre konkluderer hun med at forskningsresultatene tyder på at det ligger en mulig begrensning i overføring av situasjonsuavhengig språk fra et språk til et annet hvis opplæringen er ensidig enspråklig. Begrep, språk og skriftspråklige ferdigheter styrker hverandre gjensidig i den tospråklige utdanningen. Også Cummins (2003) konkluderer med at i en tospråklig utdanning vil begrep,

språk og skriftspråklige ferdigheter overføres fra det ene språket til det andre (s. 63). Baker (2001: 194) betegner dette som sterke modeller for utvikling av både tospråklighet og ”biliteracy”. Baker utvider perspektivet ved å vektlegge både sosial og utdanningsmessig pluralisme som en berikelse.

Å forstå en tekst er mer enn å forstå det som står i teksten (Kulbrandstad 1998). Leseren må selv bidra med sin bakgrunnskunnskap og metakognitive ferdigheter for å konstruere mening ved å ”lese mellom linjene”. Spesielt i tokulturelle sammenhenger er det et spørsmål om leseren har nødvendig erfaring og bakgrunnskunnskap til å forstå teksten. De informantene som er med i undersøkelsen som denne artikkelen bygger på, er tokulturelle og fortrolige både med majoritetens og minoritetens kultur. Skolen er opptatt av å synliggjøre minoritetskulturen og vektlegge minoritetsspråket på grunn av storsamfunnets dominans på alle andre arenaer. Mangelen på lærebøker på minoritetsspråket gjør at deler av undervisningen, i første rekke på ungdomstrinnet, foregår på majoritetsspråket, og majoritetskulturens ideer, verdier og holdinger vil dermed dominere også i opplæringen i en del fag/emner, og situasjonen tolkes dermed ikke som en mulighet til utvikling av en tospråklig undervisningsmodell, men som et resultat av en mangel ved skoletilbudet.

Forholdet mellom førstespråket og andrespråket

På 1950-tallet forventet forskningen å finne en negativ effekt av tospråklighet, og de fikk bekreftet sine forventninger. Det samme skjedde på 1960-tallet, men da med motsatt fortegn. En fant at tospråklighet hadde en positiv betydning for den kognitive utviklingen. Takakuwa (2000) viser til Peal og Lamerts (1962) som ofte sees på som et vendepunkt i denne forskningen. Takakuwa framfører en generell kritikk av denne forskningen fordi en ikke gjør rede for innholdet i begrepet ”kognisjon”. Er det *knowledge, consciousness, intelligence, thinking, imagining, creating, generating plans and strategies, reasoning, inferring, problem solving, conceptualizing, classifying and relating, symbolizing, an perhaps fantasizing and dreaming* (s. 226)? Takakuwas konklusjon er at det er behov for mer forskning før en kan si at tospråklighet har en positive effekt på den kognitive utviklingen. På denne bakgrunn har Bialystok (1999) gode argument når hun sier at utfordringen er å se den komplekse virkeligheten som ligger bak de sprikende forskningsresultatene, og ikke å finne ut hvem som har rett.

Cummins (1980) har reist spørsmål om hvem som skal delta i en tospråklig opplæring, hvorfor de skal delta og hvordan gruppen som skal delta kan identifiseres. Bialystok (2001) spør om noe av det samme som Cummins: Hvordan avgjør vi hvem som er tospråklige? Hvor god kompetanse må et barn ha for å kunne defineres som tospråklig? Det finnes ingen kriterier som kan brukes til å finne svar på spørsmålene. Det finnes heller ingen funksjonelle kriterier utover læreplanenes forutsetning for valg av samisk som førstespråk i skolen, og det er at elevene har et aktivt samisk språk ved skolestart. Læreplanen åpner for andre valg alternativ. Foreldrene kan velge samisk som andrespråk for sine barn hvis de vurderer minoritetsspråket til å være for svakt som opplæringspråk. Opplæringspråket er da norsk, men målet er at elevene *...utvikler muntlige og skriftlige ferdigheter i samisk slik at de kan bli funksjonelt tospråklige og fungere som aktive samfunnsdeltakere ...* (L97S: 145). Planen for norsk for elever med samisk som førstespråk (L97S: 174) har samme målsetning. Elevene skal kunne ta begge språk i bruk som et redskap til å tilegne seg ny kunnskap. Skolen har imidlertid ikke lyktes vurdert ut fra målsetningen. Kriteriene i vurderingen berører både kompetanse og anvendelse av minoritetsspråket (Skutnabb-Kangas 1981: 22 f). Foreldrene er skuffet og etterlyser spesielt kommunikativ kompetanse på samisk (Todal 2003). Noen foreldre senker ambisjonsnivået og velger samisk språk og kultur som er et tredje alternativ i L97S. Det språklige målet er her *å fremme elevens interesse for å lære samisk* (s. 160). Andre igjen velger samisk som førstespråk for de som kommet etter i søskenflokket. Erfaringene viser at disse elevene får bedre språkkompetanse enn de som valgte samisk som andrespråk uten at det gjør artikkelens hovedspørsmål mindre aktuelt: I hvilken grad forstår elever på mellomtrinnet minoritets- og majoritetsspråklige fagtekster?

Cummins (1979) argumenterer for at andrespråkkompetansen delvis er en funksjon av førstespråkkompetansen. Det betyr at den skolefaglige nytten av tospråklighet i hovedsak er basert på ferdighet i førstespråket, her forstått som informantens sterkeste språk. Det Cummins dermed sier er at begge språk må ha nådd et visst nivå for å oppnå positive og unngå negative konsekvenser av tospråklighet. Han sier videre at det er to viktige faktorer i dette. Det er språkliggjort begrepskunnskap og motivasjon til å lære andrespråket. Cummins har en gjennomgang av forskning som uten forbehold konkluderer med at tospråklighet er en styrke for skolefaglig utvikling, og av forskning med motsatt konklusjon. Det som karakteriserer de som har faglig nytte av tospråkligheten, er at de lærte to språk tidlig i barndommen, og at andrespråket ikke fortrenget førstespråket. Additiv tospråklighet hadde

med andre ord positiv kognitiv effekt i følge Cummins. De med dominant tospråklighet, dvs. førstespråkkompetanse i ett av de to språkene, hadde verken positiv eller negativ effekt av sin tospråklighet. De som ikke hadde førstespråkkompetanse i noen av språkene, hadde en negativ effekt av tospråkligheten (op.cit.). Valadez et al. (2000) problematiserer Cummins hypotese om at det tospråklige barnet må ha nådd en viss terskel i sin språkkompetanse. Valadez et al. sammenlignet de språklige ferdighetene til høyt- og lavtpresterende elever. De fant ingen forskjell mellom gruppene når det gjaldt grammatisk kompetanse eller produktiv bruk av språket. De konkluderte med at en må lete etter andre grunner til de høytpresterende gruppens gode skolerresultat.

Cummins (1980) utviklet isfjellmetaforen for å tydeliggjøre nødvendigheten av å se på hvilke språkferdigheter som har betydning for skriftspråkutviklingen siden skriftspråkutviklingen er essensiell i den skolefaglige utviklingen. Den synlige delen av isfjellet er det hørbare språket: fonologien, grammatikken og ordforrådet. Dette er en del av de grunnleggende kommunikative språkferdighetene, men ikke tilstrekkelig når språket skal brukes til å tilegne seg ny kunnskap. Det fordrer språkliggjorte vel definerte begreper organisert i system, språklig bevissthet og kontekstuavhengig språk. Horiba et al. (1993) og Geva et al. (1993) påpeker at begrenset kompetanse i andrespråket fører til at de kognitive ressursene i stor grad bindes til grunnleggende prosesser som ordavkodning, søking etter ordmening og identifisering av syntaktiske strukturer. Et viktig poeng her er at lesing (forstått som større grad av kontekstuavhengig språk) setter større krav til kognitiv kontroll enn en samtale (forstått som lavere grad av kontekstuavhengighet) (Geva et al. 1993). Kognitiv kontroll styrer både utvelgelse og koordinering av forståelsesprosessene fra alle tilgjengelige kilder som grammatiske regler, kontekstuelle hint og logiske forbindelser. En søkning etter ordmening og hvordan den syntaktiske informasjonen skal brukes, vil belaste hukommelsen og redusere kapasiteten til de høyere forståelsesprosessene. Leseferdighet forutsetter at leseren har kapasitet til å ta i bruk sin totale språkkunnskap og hele sin kunnskap om verden. Leserens kunnskaper, språklige bevissthet og kontekstuavhengige språk utgjør et felles fundament for begge språk når den tospråklige eleven undervises etter tospråklige opplæringsmodeller (Cummins 1980, 2003, Bialystok 1999). Her ligger personens totale kunnskap om verden lagret i begrepene, som *...evne til å løse problemer, analysere, syntetisere, vurdere, reflektere, organisere, generalisere og forutsi, klassifisere og evnen til å se sammenhenger som danner det felles fundamentet for barnas tospråklige eller flerspråklig utvikling* (Øzerk 2003: 78 f). Selv om en elev har oppnådd en flytende kommunikasjon på andrespråket, vil det kognitivt

akademiske nivået på førstespråket være mer avgjørende for utviklingen av leseferdigheten (Cummins 1980). Det betyr ikke at det kommunikative andrespråket er uten betydning i en skolefaglig sammenheng – det må heller forstås som inngangsporten til den kognitive/akademiske delen av førstespråket (Geva et al. 1993, Cummins 1980, 2000, Øzerk 2003).

Tospråklige elever er ikke noe nytt i norsk sammenheng. Skoleloven av 1959 åpnet for å benytte samisk som opplæringspråk, og i Lov om grunnskolen i 1969 fikk samiske barn en rett til opplæring på samisk. Antall tospråklige elever har økt dramatisk i løpet av de siste 20 årene i takt med innvandringen. På denne bakgrunn er det gjort forbausende få undersøkelser som har sett på de tospråklige elevenes leseforståelse i norsk grunnskole. Kulbrandstad (1998) har undersøkt leseferdigheten til fire innvandrerungdommer. I undersøkelsen definerte hun leseforståelse som *det leseren svarer på de oppgavene jeg stiller dem, om tekstene de har lest* (s. 403). De fire andrespråksleserne gav aksepterte svar på 51 prosent av oppgavene. Resultatet ble sammenlignet med fire førstespråksbrukere. Her ble 83 prosent av svarene på tekstoppgavene akseptert av forsøkslederen. Øzerk (2003) har sammenlignet leseforståelsen til minoritetsspråklige elever ved to skoler i Oslo med de enspråklige elevene i samme klasse. Han fant at på tredje klassetrinn (8 – 9 år) oppnådde omtrent halvparten av de minoritetsspråklige elevene gode resultater på en fagprøve med tema fra L97. Resten av elevene fikk dårlige eller veldig dårlige resultat. På fjerde klassetrinn har andelen minoritetsspråklige elever som gjør det dårlig eller svært dårlig økt nesten fem ganger (s. 164).

Øzerk (2003) påviser en polarisering innenfor den minoritetsspråklige gruppen. I den samme undersøkelsen ble det gjennomført en ordforrådtest, og forskjellene var store mellom de majoritets- og minoritetsspråklige på de to skolene, men også mellom de majoritetsspråklige. Sammenligningen av resultatene på fagprøven og ordforrådtesten viste at et sterkt ordforråd er avgjørende for den faglige opplæringen. Laufer et al. (2004) skriver at størrelsen på ordforrådet har vist seg å være den sikreste prediktor for et godt resultat i lesing, skriving og generelle språkferdigheter. Øzerk (2003) peker på et vesentlig poeng når han stiller spørsmål om elevenes ordforråd på førstespråket. Det er argumentert for at ordforrådet henger sammen med begrepsforråd og metaspråklig kompetanse (s.174). Cummins (1979, 1980, 2000) poengterer nettopp betydningen av de kognitive/akademiske språkferdighetene og det felles fundamentet som dette utgjør for begge språk. De minoritetsspråklige elevene som gjorde det

godt, behersket opplæringspråket godt nok til at de kunne ta i bruk hele sin erfaring og kunnskap. Det vi selvsagt ikke vet, er om noen av de som gjorde det dårlig, gjorde det av samme årsak som de svake enspråklige elevene, nemlig at de hadde liten kunnskap, svake begreper og et sterkere kontekstavhengig språk enn det som er nødvendig for å lykkes i skolen.

METODE

Presentasjon av undersøkelsen

Undersøkelsens hensikt er å få et bilde av informantenes forståelse av fagtekster på begge språk. En kan en velge ulike perspektiv ved å rette oppmerksomheten mot form, innhold og/eller bruk (Bloom og Lahey 1978). I denne undersøkelsen er det ikke lagt vekt på språkets form (fonologi, morfologi, syntaks). Språkets form er selvsagt ikke uten interesse for forståelse av fagtekster, men som simultant tospråklig elver behersker de den grunnleggende fonologiske og grammatiske strukturen i begge språk. Det ble imidlertid stilt spørsmål ved grammatisk kompetanse på minoritetsspråket for noen av elevene da de gikk i tredje klasse (Kjølaas 2003: 20-21). Spørsmålet gjaldt bruk av total og noen kasusformer. Bruk av begge språk i daglig kommunikasjon ble av både foreldre og lærere vurdert som uproblematisk, men lærerne stilte likevel spørsmål ved ordforrådet til elevene (op.cit.). På denne bakgrunn er det i undersøkelsen gjort en avgrensning i forhold til de strukturelle sidene ved språket.

Informanter

I de tre lokalsamfunnene var det til sammen 13 elever på mellomtrinnet som hadde minoritetsspråket som opplæringspråk. Dette utgjør hele populasjonen som hadde minoritetsspråket som opplæringspråk på mellomtrinnet. Totalt var det 42 elever i de tre lokalsamfunnene som skoleåret 2004-05 som fikk sin undervisning både i og på samisk.

Kartleggingsmaterieill

Fagtekstene er hentet fra lærebøker om samfunnet og natur og miljø skrevet for 4. klassetrinn. De fleste informantene (9 av 13) gikk på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført i første halvdel av 5. klasse, og de var i samme gruppe som 6.-7. klasse elevene³. Fagtekstene på dette nivået har fortsatt fortellingens form. I de aktuelle tekstene formidler et søskenpar levevilkårene til familien i en gitt historisk periode. Når teksten er definert som fagtekst, er

³ Alle informantene gikk på 3-delte skoler, det vil si at skolen hadde for få elever til å dele i klassetrinn

det fordi den er hentet fra en fagbok og intensjonen er å formidle faktakunnskap. Tekstene er ikke emosjonelt engasjerende i samme grad som fortellingstekstene.

Det ble også brukt en tospråklig prøve (TOSP) for å kartlegge verbale ferdigheter på både minoritets- og majoritetsspråket. Prøven er utviklet av Sunil Loona ved Høgskolen i Oslo⁴ (2003, 2005). Prøven finnes i to versjoner: TOSP 1.-5. klasse og TOSP 6.-10. klasse. I undersøkelsen ble TOSP 1.-5. klasse brukt. Innholdet i prøven er hentet fra lærebøker i samfunnsfag og naturfag. Prøven er konsentrert om 4 områder: informasjon, begrepsforståelse, ordforråd og leseforståelse. Den siste delen er ikke gjennomført fordi undersøkelsen av leseferdighet allerede var gjennomført på det tidspunktet prøven ble tilgjengelig.

Gjennomføring av undersøkelsen

Informantene har møtt enkeltvis til lesing av fagtekstene. Instruksjonen til informantene før lesing var at det ikke var nødvendig å lese fort, men å legge nøye merke til innholdet fordi de skulle gjenfortelle så mye som mulig av teksten etterpå. Læreren forsikret seg så om at eleven forstod tekstens overskrift. All samtale i forbindelse med kartleggingen foregikk på samme språk som kartleggingen, og informanten gjenfortalte på det samme språket som teksten var skrevet på. Det ble gjort opptak av informantens gjenfortelling. Når informanten var ferdig med gjenfortellingen, ble det gitt en generell oppmuntring om å fortelle mer. I de tilfellene informantene gjengav få innholdselement, ble det stilt spørsmål til informanten for å se om det var mulig at de hadde flere opplysninger om tekstens innhold. I de tilfellene gjenfortellingen var svært kort, ble teksten lest for informanten, og informanten fikk anledning til å be om forklaringer på ord som han/hun ikke forstod. Informanten ble så igjen bedt om å gjenfortelle så mye de husket av teksten. I oppsummeringen er det første gjenfortellingsforsøk som er med, men bedring av resultatet ved hjelp fra lærer er kommentert i drøftingen.

TOSP ble gjennomført gruppevis ved hver skole. Også her foregikk all kommunikasjon og informasjon på det samme språket som kartleggingsprøven var på og ut fra den veiledningen som følger prøven.

⁴ Den samiske versjonen er utarbeidet av Anne-Dagmar Biti Mikalsen ved Samisk spesialpedagogisk støtte som er en del av Statpedsystemet.

Analyse enheter

Tekstene var delt inn i innholdselement. Innholdselement er personer, objekter, aktiviteter/handlinger, beskrivelser, sted og tid. Innholdselementene er vektet likt.

Gjenfortellingen er så analysert ut fra hvor mange innholdselement informantene har med i gjenfortellingen. Antall innholdselement er så oppsummert og regnet ut i prosent av det totale antall innholdselement i teksten. Dette ga en tallverdi på tekstforståelse som ga mulighet til å sammenligne hver enkelt informantens forståelse av tekstene på de to språkene.

Leseforståelse i denne undersøkelsen er operasjonalisert til ”antall innholdselement som gjenfortelles etter at teksten er lest”. I tillegg ble det foretatt en kvalitativ vurdering av hvilke tekstelement som ble gjenfortalt. Tekstene er delt inn i innledning, handlinger (hver tekst består av 5 handlinger) og avslutning. I og med at hver tekstdel består av innholdselement, gir det en god oversikt over detaljrikdommen i hver del.

Hver oppgave i TOSP er vektet med poeng. Siden det er ulikt antall oppgaver i de ulike delprøvene, er resultatet presentert med antall riktige svar i prosent av det totale antall oppgaver. Delprøve 1 dreier seg om generell orientering i det en kan kalle naturlige omgivelser i det norske samfunn. Her er det spørsmål om f.eks. hva vi limer på et brev før vi kan sende det, hva brød lages av, hvorfor snøen smelter om våren og navn på konge og statsminister. Delprøve 2 etterspør navn på deler av noe, f.eks. er *rot*, *grein*, *blad* og *stamme* deler av et *tre*, og elevene skal så finne et felles ord når det finnes mange av samme sort, i dette eksemplet *skog*. Oppmerksomheten er dermed rettet både mot begreper som barnet har tilegnet seg gjennom perseptuelle erfaringer, og gjennom relasjoner mellom ulike objekt. Sentralt i fagopplæringen er å øve barn i å sortere objekter og erfaringer i kategorier. I delprøve 4 er det forventet at elevene kobler sammen i kategorier og så finne kategorinavnet, f.eks. varme og kulde kobles sammen, og kategorinavnet er temperatur. I delprøve 3 skal elevene krysse ut et av tre adjektiver. Hensikten er å kartlegge elevenes litterære ordforråd som er nært knyttet til forståelse av litterære tekster.

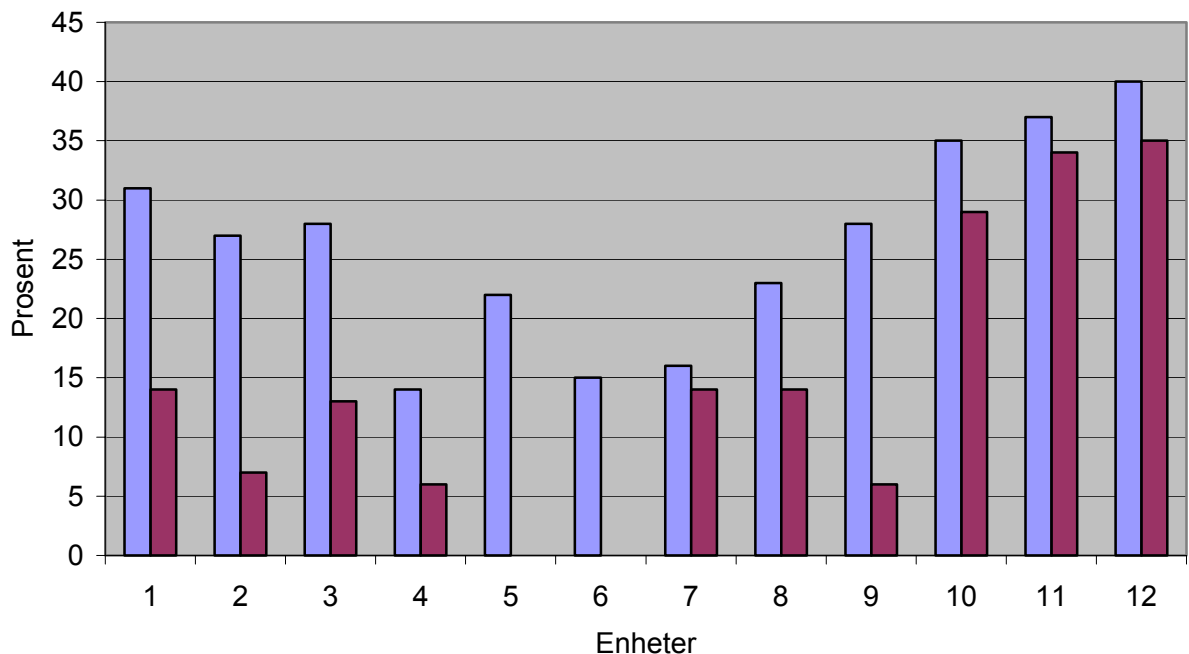
TOSP er ikke en evneprøve, og den er heller ikke standardisert. Det er derfor ikke foretatt noen statistiske bearbeidinger av resultatene, bare noen kvantifiseringer som beskrevet ovenfor i tillegg til de kvalitative vurderingene.

RESULTAT

Forståelse av fagtekster

Antall gjenfortalte innholdselement på hvert av språkene kan leses ut fra søylediagrammet.

Diagram 1: Resultat fra leseprøven



Lys farge: majoritetsspråket Mørk farge: minoritetsspråket

Resultatet viser at informanter som gjenfortalte færre enn 15 prosent av innholdselement, hadde med noen innholdselement fra innledningen og fra den handlingen som kan beskrives som emosjonelt engasjerende, men ikke noe fra de andre handlingene eller fra avslutningen. Det er variasjon fra å gjengi noen få innholdselement fra innledningen til også å ha med minst en handling i tillegg til den emosjonelt engasjerende handlingen. De informantene som gjengav 25 prosent av innholdselementene eller mer, hadde med innholdselement fra alle tekstdelene. Hovedforskjellen mellom elevenes gjenfortelling var ikke knyttet til manglende logiske oppbygning, men til forskjell i hvor mange av tekstens hoveddeler som var med, og hvor mange detaljer som ble beskrevet innenfor hver tekstdel. Noen elever "diktet" inn innholdselement ved å bruke egne erfaring for å få til en logisk gjenfortelling. Et annet felles trekk ved gjenfortellingene var at alle elevene gjengav den handlingen som er beskrevet som emosjonelt engasjerende. Imidlertid var det også her slik at de som generelt hadde med mange innholdselement i sin gjenfortelling, også hadde det når den emosjonelt engasjerende

handlingen ble gjenfortalt, mens de som hadde få innholdselement, bare nevnte denne handlingen.

Ord- og begrepsrikdom

Generelt for hele gruppen er store forskjeller mellom språkene når det gjelder resultatene på områdene informasjon og ord- og begrepsrikdom. Kartleggingen av det litterære ordforrådet (ordgjenkjenning) viser høy skåre på begge språk. Det er også liten forskjell mellom språkene på delprøven som krever kategorisering, men her er antall riktige svar lavt på begge språk. Det gjennomsnittlige resultatet fra alle delprøvene er i favør av majoritetsspråket for alle elevene med ett unntak (elev 13). Det er stor variasjon i gruppen på hvor stor denne differansen er.

Tabell 1: Resultat fra tospråklig prøve

Elev	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Gj.nitt	Diff.
Informasjon (maks skåre 30)															
- opplæringsspråk	70	67	60	57	57	53	60	50	65	72		82	42	61	18
- norsk	80	77	83	87	83	83	83	90	80	87	90	87	23	79	
Ord-/begrepsrikdom (maks skåre 57)															
- opplæringsspråk	67	77	70	46	39	56	81	61	53	65		82	61	63	25
- norsk	88	88	86	93	96	95	93	74	88	96	95	94	58	88	
Ordgjenkjenning (maks skåre 60)															
- opplæringsspråk	88	85	93	88	97	93	93	95	85	93		92	90	91	6
- norsk	95	97	98	97	00	98	98	93	98	98	95	98	90	97	
Ting som hører sammen (maks 90)															
- opplæringsspråk	51	53	56	44	34	41	58	37	42	51		64	42	48	7
- norsk	42	56	47	76	66	50	54	46	44	52	67	77	39	55	
Snitt for hver elev:															
- opplæringsspråk	69	71	70	59	57	61	73	61	61	70		80	59	66	
- norsk	76	77	82	88	86	82	82	76	78	83	87	89	53	80	
Differanse for hver elev	7	6	12	29	29	21	9	16	17	13		9	6	15	

Tallene viser antall riktige svar i prosent av det totale antall oppgaver på hver delprøve.

Tallene i tabellen representerer antall rette svar i prosent av det totale antall oppgaver innenfor hver delprøve. Dette gir hypotetiske tall, dvs. at man antar at fordelingen hadde blitt den samme om hver delprøve hadde inneholdt 100 oppgaver. Fordelen med å oppgi prosenttall, er at det gir en mulighet til å sammenligne andelen riktige svar på de ulike delprøvene. Tabell 1

viser at for de aller fleste elevene på de aller fleste delprøvene, har de en større andel riktige svar når majoritetsspråket brukes.

DRØFTING

FOKUS PÅ TEKST

Austad (2003) peker på at i tillegg til å rette oppmerksomhet mot leseren, er det nødvendig å rette oppmerksomhet mot teksten og også konteksten. De fagtekstene som er brukt har noe av fortellingens form og element av fortellingens tidsaspekt i seg. Fortellingstekstens struktur gjør det lettere å gjenfortelle en tekst enn om det hadde vært en mer typisk fagtekst.

Vokabularet er en utfordring i forståelse av fagtekster. En fagtekst har både fagord, ord som hører til det allmenne ordforrådet og allmenne ord som har en spesiell betydning eller har en høyere frekvens i visse faglige kontekster. Golden (1989a) fant i en frekvensundersøkelse at bare 1/6 av ordene i geografibøkene var fagord, til sammenligning var 1/3 av ordene i fysikk fagord. Historie og geografi var fag som brukte mange allmenne ord som hadde en høyere frekvens i disse fagtekstene enn i det daglige språket. Tekstene i denne undersøkelsen har integrerte elementer fra både geografi og historie. Ordforrådet kan betegnes som allmenne ord som har en høyere frekvens i disse fagene enn i andre sammenhenger, og teksten kan derfor vurderes som en lite utfordrende fagtekst. F.eks. er ”flytte til” brukt for ”emigrasjon” og ”vanskelig å få arbeid” for ”overbefolkning” og ”nedgangstider”. Et relevant spørsmål i denne sammenheng er: hva betyr det å kunne et ord? Utover det å kjenne og kunne bruke ordets fonologiske og grammatiske form, er det viktig å forstå ordets betydning og semantiske avgrensning i de aktuelle språkene, kjenne nettverk av assosiasjoner, bibetydninger, stilistiske og sosiale bruksområder og å ha kjennskap til ordets semantiske komponenter, (Golden 1989b). TOSP fanger opp noen av disse sidene. Når informantene bruker ”øks” og ”sag” som synonymer, likeså ”bomull” og ”ull” og ”stikkontakt” og ”strøm”, viser det bare delvis kjennskap til ordets semantiske komponenter og avgrensning. Semantisk avgrensning er en forutsetning for kategorisering. Kartleggingsmaterialet fanger bare delvis opp informantenes evne til å kategorisere. Det prøven imidlertid viser, er at de i stor grad mangler ord for kategoriene.

I undersøkelsen ble det ikke lagt vekt på det Santa et al. (1996) kaller førlesning for å hente fram tidligere kunnskap om tekstens tema, eller etterlesning gjennom samtale med eleven om

tekstens innhold og igjen trekke tråder til elevens egne erfaringer og vurderinger. Teksten ble med andre ord ikke knyttet til en bestemt kognitiv kontekst før lesing utover det at eleven leste tekstens overskrift og læreren forsikret seg om at eleven forstod denne. Eleven fikk dermed et hint om hvilket tema de kunne forvente at teksten handlet om. Det er god grunn til å tro at resultatet ville blitt annerledes ved en aktiv bruk av lese- og læringsstrategier. Resultatene viser imidlertid at aktiv bruk av lese- og læringsstrategier synes nødvendig for at elevene skal tilegne seg innholdet i de minoritetsspråklige tekstene. PISA-undersøkelsen viser forøvrig at norske elever i liten grad anvender læringsstrategier, og de skårer bedre på fortellingstekster enn fagtekster (Lie et al. 2001). Til sammenligning bruker svenske elever læringsstrategier i større grad og har samme forståelse av fortellingstekster som fagtekster (op.cit.). Det er interessant at forskjellen mellom antall gjenfortalte innholdselement på de to språkene er så stor hos så mange av elevene når samme tilnærming ble brukt. Denne forskjellen gir informasjon på to områder. For det første at de fleste elevene forstår majoritetsspråklige tekster bedre enn minoritetsspråklige både når det gjelder fortellingstekster og fagtekster selv om minoritetsspråket er opplæringspråket. For det andre at forskjellen i forståelse av tekster på de to språkene var større i tredje enn i femte klasse⁵. En mulig forklaring på det siste kan være at elevenes minoritetsspråklige kompetanse har utviklet seg, og at de derfor er bedre i stand til å utnytte det felles repertoaret av kognitive akademiske språkferdigheter (Cummins 1980). Det er nærliggende å forklare færre gjenfortalte innholdselement på majoritetsspråket med at det er brukt en annen type tekster. Vi har tidligere referert til forskning som viser at det skjer en polarisering av resultatene fra 4. – 5. klasse når kravene til avansert lesing øker (f.eks. Øzerk 2003). Engen (2005) kaller dette ”the fourth years slump”. Det er relevant å stille spørsmål om hvordan lærerens undervisning utfordrer elevene på utvikling av det situasjonsuavhengige språket gjennom å ta kommunikativt ansvar for framlegg av fagstoff. I de aktuelle klassene foregikk dette gjennom en samtale der lærerens spørsmål og kommentarer utgjorde strukturen og elevene bidro med noen moment hver. Dialogen mellom lærer og elev er viktig. Utviklingen av skolespråket fordrer bevisst opplæring, noe som ikke er nødvendig i utvikling av spontane begreper. I tråd med Vygotskys tenkning må dialogen ligge i forkant av utviklingen, i den nærmeste utviklingssonen. Utvikling av dialogen forutsetter imidlertid en parallell utvikling av monologen (Hagtvet 1999). Monologen gjør eleven i stand til å velge tema, fokus og språklig uttrykk. En utvikling av monologen gir trening i å samtale om ”der og da” gjennom å sprengte

⁵ Elevene i 6. og 7. klasse var ikke med i undersøkelsen som ble gjort på 3. klasstrinn

grensene for ”her og nå” (s. 38). Engen (2005) poengterer dialogens betydning for utvikling av elevenes ferdigheter i å forstå tekster. Læreren demonstrerer og bevisstgjør tekstens innholdssider gjennom de spørsmål hun/han stiller og de oppgavene elevene får å arbeide med. Målet er at elevene skal bli i stand til å overta de resonnementene som dialogen stiller.

FOKUS PÅ UNDERSØKELSEN

Innledning

Roe et al. (2001) stiller i en kommentar til resultatene fra PIRLS⁶ spørsmål om hva som egentlig testes i en lesetest. Hun peker på at det er vanskelig å evaluere leseferdighet fordi lesing er en del av de generelle kognitive og kulturelle ferdighetene. Språkferdighetene vil variere etter hvilke personer som er involvert i den språklige samhandlingen, hva som er tema og formålet, tid og sted (Prutting 1982). En beskrivelse av konteksten blir derfor viktig. En kan ikke vurdere leseferdighet uten å vite at motivasjon, kognisjon, kunnskaper, språk og leseferdighet virker sammen uten at hvert punkt kan måles hver for seg.

Leseundersøkelsen

Det er god grunn til å spørre hva som er undersøkt i det aktuelle prosjektet. Elevene er bedt om å lese tekster med instruksjon om å legge vekt på å forstå og huske innholdet i teksten fordi den skal gjenfortelles etterpå. Dette er en kjent metode fra spesialpedagogiske vurderinger. Ideen til å dele inn teksten i innholdselement er hentet fra Arbeidsprøven som er utarbeidet til bruk for elever med andre typer språkvansker (Duna et al.). Spørsmål om forståelse er ikke et enten/eller - spørsmål, men spørsmål om grad av forståelse. Det er et sprang fra å memorere til å lære, tilegne seg eller internalisere budskapet i en tekst. Intensjon med prosjektet har ikke vært å beskrive elevenes språkferdigheter, men se om elevenes ord- og begrepsforråd samsvarer med de forutsetningene som lærebokforfatterne har lagt til grunn.

I PIRLS ble det brukt både flervalgsprøver og oppgaver med åpne svaralternativ når leseforståelsen skulle vurderes. Oppgavene var formet slik at elevene skulle hente ut informasjon fra tekstene, trekke slutninger, tolke og sammenholde informasjon og vurdere språk. Ved bruk av gjenfortelling av innholdselement som mål på forståelse av en tekst, aktualiseres forholdet mellom impressivt og ekspressivt språk. Min erfaring er at det er en utbredt antagelse at impressivt språk utvikles før det ekspressive språket i den normale

⁶ Progress International Reading Literacy Study som ble gjennomført i 2001. 150 000 elever fra 35 land deltok. Fra Norge deltok 3459 elever fra 198 klasser fordelt på 136 skoler.

språkutviklingen. Det er et generelt fenomen at det er lettere å kjenne igjen enn aktivt å gjenkalle. Både språklig, sosial og kognitiv kontekst gir mulighet for "kvalifisert gjetning" der språket måtte være mangelfullt. På den andre siden er man som lytter/leser prisgitt talerens/tekstens ordforråd. Når man uttrykker seg, har man i større grad regien selv. Det som er mest relevant i denne sammenheng, er for det første at det i undersøkelsen er brukt samme strategi ved vurdering av forståelse av både minoritets- og majoritetsspråkligetekster. Forståelse av språklig materiale kan aldri undersøkes direkte, og en vil aldri få full innsikt i en annen persons forståelse. Det nærmeste en kan komme er gjennom dialog med vedkommende. Det viser hvor vanskelig det er å undersøke impressivt språk uavhengig av det ekspressive.

På den annen side, kan mangler på leksikalsk nivå kompenseres ved å ta i bruk semantiske tolkninger og kontekstuelle slutninger. Det vil i tilfelle kreve en fleksibel bruk av høyere kognitive prosesser som "top-down"- og "bottom-up"-prosesser (Bialystok 2001, Donin et al. 1993, Ottem 1999). Den avanserte leser veksler mellom å gi oppmerksomhet til tekstens kontekst, sin generelle kunnskap om tekstens tematikk og det grammatiske og leksikalske nivået. Vi vet at elever med spesifikke språkvansker⁷ ofte velger én strategi og er dermed lite fleksible i strategivalg. De varierer heller ikke lesingen sin etter hensikten med lesingen eller tekstens karakter (Santa et al. 1996). Det gir grunn til å stille spørsmål om tospråklige elever som ikke har førstespråkkompetanse på noen av språkene kan velge lignende strategier.

Tospråklig prøve

TOSP-prøven belyser minst tre forhold. For det første forteller den noe om styrkeforholdet mellom språkene. På delprøve 1, som går på generell informasjon og orientering, kjenner gruppen som helhet 18 prosent flere ord på majoritetsspråket enn på minoritetsspråket. Her har 7 av 13 elever mer enn 20 prosent forskjell i favør av majoritetsspråket. På delprøve 2 (ord- og begrepsrikdom), som krever at en kjenner navn på deler av et objekt og et felles begrep på mange av samme sort, kjenner elevene i snitt 25 prosent flere ord på majoritetsspråket.

⁷ "Spesifikke språkvansker" er en spesialpedagogisk betegnelse på personer som har språkvansker uten noen kjent årsak.

Det var noen utfordringer i å skåre den samiske delen av delprøve 2. Utfordringen var om vi, eventuelt i hvilken grad, skulle godta norvagismer⁸. Det finnes samiske ord for alle de elementene som var med i kartleggingsprøven, men disse ordene er ikke i bruk i alle lokalsamfunn. For eksempel brukes ikke šaddu (frukt), men "frukta". Alle elevene brukte "druat" for viidnemuorjjet (druer), i begge eksemplene norske ord i en samisk morfologisk form. En kan vanskelig forvente at elevene kan ord som ikke er i bruk i lokalsamfunnet. Samtidig var intensjonen med undersøkelsen å finne ut om språket i lærebøkene er tilgjengelig for elevene. Eksemplet illustrerer et av de dilemmaene en liten språkgruppe med dialektvariasjoner står overfor når det er begrenset tilgang på massemedia som kan bidra til å skape et felles repertoar i tillegg til dialektvariasjonene.

For det andre forteller TOSP (delprøve 4) at elevene har få overbegrep, og det er uavhengig av om det er minoritets- eller majoritetsspråket (forskjellen mellom språkene var på 7 prosent for gruppen som helhet). Dette resultatet er interessant. Cummins (1980) har, som vi har sett, presentert en dual-isfjellmetafor som indikerer et felles kognitivt akademisk grunnlag for begge språk. TOSP har ikke noen norm som forteller hva en bør vente av kategoriseringsferdigheter på de aktuelle klassetrinnene. Det er likevel interessant at det ser ut som elevene i stor grad kategoriserer de riktige elementene i samme gruppe, men mangler det språklige navnet på kategorien. Her må en imidlertid ta i betraktning hvordan de ulike elementene er organisert i prøven. Både antall og type distraktorer kan ha betydning for de valg elevene gjør. Når valgalternativene til "katt" er løve, flue, tørkle, gull og sirkel, er oppgaven mindre krevende om hund og mus hadde vært blant valgalternativene. Når en del elever velger kulde som passende til forkjølelse i stedet for vannkopper, indikerer det et kontekstavhengig språk. Det kan derfor tenkes at resultatet på delprøve 4 ikke bare viser at de mangler et navn på kategorien, men at valgalternativene ikke får fram alle de usikre sidene ved kategoriseringen. Dette er et viktig punkt siden et av suksesskriteriene i utdanning er godt organiserte begrep som forutsetter formelle definisjoner av begrepskategorier (bl.a. Cummins 198, Bialystok 2001).

For det tredje viser delprøve 3 (ordgjenkjenning) høy skåre på begge språk. Hensikten med denne delprøven er å kartlegge informantenes litterære ordforråd. Elevene får beskjed om å krysse av 1 av 3 tegninger. I de fleste tilfellene er det semantisk slektskap mellom

⁸ Språklige særtrekk på minoritetsspråket som skyldes påvirkning fra norsk.

valgalternativene, f.eks. gå og sitte som alternativ til ”springe” og blomstret og prikket som alternativ til ”stripet”. Det er også eksempler med fonologiske distraktorer i tillegg til samantiske, som suppe og smile som alternativ til ”sutre”. Den tredje type distraktor går på kontekstuell nærhet som når bade og strand er valgalternativ til ”skygge” (konkretisert til skygge fra en parasoll). I hvilken grad kan valgalternativene ha påvirket resultatene? Det kan tenkes at ankel og hofta, som alternativ til ”kne” i stedet for hånd og øre, kunne gi et annet resultat. Det kan også tenkes at lys, mørke eller kveld ville være sterkere distraktorer til ”skygge” enn det som er valgt i prøven. De eneste feilvalg som ble gjort av flere informanter, var en forveksling av tykk og tynn, feiekost og feiebrett og de var usikre på hva ”grådighet” var. Disse feilvalgene ble gjort både på minoritets- og majoritetsspråket, men noe oftere på minoritetsspråket. I det store og hele virket informantene sikre på denne delprøven. Resultatene for elev 4, 5 og 6 er imidlertid usikre på denne delprøven fordi den minoritetsspråklige prøven ble gjennomført dagen etter den majoritetsspråklige på grunn av uventede praktiske vansker. Det ble underveis klart at de husket en del av avkrysningene fra dagen før. Det kan forklare det ekstraordinært gode resultatet for disse 3 elevene akkurat på denne delprøven.

Undersøkelsen viser at elevene hadde et svakere ordforråd på minoritetsspråket på nesten alle delprøver. Eneste unntak er elev 13. Han/hun har konsekvent bedre resultater eller like gode resultater på minoritetsspråket som majoritetsspråket. Denne eleven har i perioder bodd i områder der minoritetsspråket står sterkt og har da hatt mange minoritetsspråklige arenaer.

FOKUS PÅ SAMMENHENG

Det innsamlede materialet forteller noe om forskjell i forståelse av tekster på minoritetsspråket, som er opplæringspråket, og majoritetsspråket (diagram 1, s. 14). Et interessant spørsmål er om det finnes noen sammenheng mellom leseforståelsen og resultatet på TOSP, og eventuelt hvilke delprøver som viser en slik sammenheng. Det er godt dokumentert i tidligere forskning at det er en sammenheng mellom begreps- og ordrikdom og leseforståelse, men egner TOSP seg til å påvise en slik sammenheng? Dette aktualiserer spørsmål om kartleggingsmaterialets begrepsmessig validitet.

Slik denne undersøkelsen er utformet, vil en gjenfortelling av alle innholdselementene bety noe nær en ordrett gjengivelse av tekstens innhold. Det er ikke et mål, og undersøkelsen har

ingen på forhånd definert grense mellom gode og dårlige prestasjoner. Det er foretatt en subjektiv vurdering av gjenfortellingene, og ut fra dette er det definert en grense for "god" eller "dårlig" leseforståelse. På denne bakgrunnen er gjengivelse av 25 prosent av innholdselementene definert som en "god" forståelse av teksten, og en gjengivelse på under 15 prosent som en "dårlig" forståelse.

Sju av informantene gjengav mellom 25 og 56 prosent av innholdselementene på majoritetsspråket. De gav en oversikt over innholdet med rimelig mange detaljer. Til sammenligning viste 3 av informantene en tilsvarende forståelse av de minoritetsspråklige tekstene. De informantene som gjengav under 15 prosent av innholdselementene, gjengav noen få innholdselement fra innledningen og avslutningen. Dette var tilfelle for 9 av informantene når de leste de minoritetsspråklige tekstene og for 1 ved lesing av majoritetsspråklig tekst. På dette nivået var de ikke i stand til å kommunisere om tekstens innhold selv om kommunikasjonspartneren tok det kommunikative ansvaret gjennom å styre samtalen med spørsmål og kommentarer.

Det er ikke relevant å sammenligne "god" og "dårlig" leseforståelse på de respektive språkene med tilsvarende resultat på TOSP fordi det på majoritetsspråket er for få som er definert til å ha "dårlig" leseforståelse og for få til å ha "god" leseforståelse på minoritetsspråket. I en slik sammenligning vil derfor tilfeldige forhold bli avgjørende for resultatet. Det er imidlertid interessante forskjeller mellom språkene. Det er gjort kvalitative vurderinger av resultatene på bakgrunn av enkel kvantifisering uten statistisk bearbeidning. Dette viser at 1 av informantene har over 80 prosent korrekte svar på delprøve 1 i TOSP (samisk) mens 11 lå over denne grensen på TOSP (norsk). Videre er det 2 informanter som har over 80 prosent korrekte svar på delprøve 2 på TOSP (samisk). Tilsvarende tall for TOSP (norsk) er også her 11. Resultatene på delprøve 4 er svake på begge språk: 6 har over 50 prosent korrekte svar på minoritetsspråket mens tilsvarende tall er 8 på majoritetsspråket. Det mest interessante resultatet er forskjellen i prestasjoner på TOSP (samisk) og TOSP (norsk).

En dynamisk tilnærming

En dynamisk tilnærming i kartleggingsarbeidet kan gi interessant tilleggsinformasjon om forholdet mellom forståelse og gjenfortelling. Når informantene hadde avsluttet gjenfortellingen, fikk de først en generell oppmuntring om å fortelle mer. Hvis ikke dette førte fram, noe det sjelden gjorde, innledet lærerne en samtale med elevene om innholdet i teksten.

Hvis vi ser på de tre informantene som gjenfortalte færrest innholdselement fra den minoritetsspråklige teksten, viser det seg at elev 4 økte gjenfortellingen av innholdselement fra 9 til 12 mens elev 5 og 6 ikke gjenfortalte flere innholdselement selv om de fikk drahjelp fra læreren. En naturlig konklusjon er at elevene ikke hadde mer å bidra med utover det de hadde presentert i første omgang. Læreren leste så den samme teksten til elevene og forklarte alle de ordene elevene ønsket forklaringer på. Grunnleggende for metaforståelsen er at leseren har en bevissthet om hva som er forstått eller ikke forstått. Elev 4 utvidet da sin gjenfortelling til 22 innholdselement, elev 5 gjenfortalte nå 25, mens elev 6 gjenfortalte 4 innholdselement. Vi ser at forståelsen økte merkbart for to av dem, men forståelsen ligger fortsatt innenfor området som er definert som "dårlig" forståelse. Den tredje informanten økte ikke forståelsen. En årsak kan være at informant 6 hadde et for svakt språkgrunnlag til å nyttiggjøre seg den hjelpen som en bearbeiding av teksten gav. Hvis vi går tilbake til tabell 1, skiller ikke disse elevene seg vesentlig fra hverandre når det gjelder ord- og begrepsrikdom. Det kan derfor være nærliggende å tenke at elev 4 og 5 klarte å veksle mellom ulike strategier i den aktuelle situasjonen mens elev 6 ikke lyktes i dette.

OPPSUMMERENDE KOMMENTARER OG KONKLUSJON

Utgangspunktet for artikkelen er: I hvilken grad forstår elever på mellomtrinnet minoritets- og majoritetsspråklige fagtekster? Informantene som har bidratt til å belyse spørsmålet, bor i områder dominert av majoritetsspråket. Fagtekstene som er brukt i undersøkelsen er hentet fra lærebøker skrevet for fjerde klassetrinn innenfor fag der ordforrådet i større grad er preget av allmenne ord enn fagord i strikt betydning.

Det finnes ingen norm for hva som er akseptabel leseforståelse i det kartleggingsmaterialet som er brukt. Det er gjort både objektive og subjektive vurderinger med utgangspunkt i det innsamlede materialet. Det viste seg at lesere som gjenfortalte færre enn 15 prosent av innholdselementene i liten grad var i stand til å kommunisere om tekstens innhold selv om samtalepartneren bidrog med spørsmål og kommentarer. De som gjengav minst 25 prosent av innholdselementene, hadde forstått tekstens innhold og gav en oversikt over tekstens hoveddeler med en del detaljer. Ut fra de kriteriene som er brukt for leseforståelse i denne undersøkelsen, var det 6 informanter som hadde en god forståelse av de majoritetsspråklige tekstene og 1 som lå like under denne grensen. Tilsvarende tall for forståelse av de minoritetsspråklige tekstene var 3. Disse 3 hadde god leseforståelse på begge språk. På den

andre enden av skalaen er 1 leser av majoritetsspråklige tekster definert til å ha ”dårlig” leseforståelse (og 2 andre like i nærheten av denne grensen). Tilsvarende tall for lesing av minoritetsspråklige tekster er 9.

Informantene kan deles i 3 grupper: En gruppe har god leseforståelse på begge språk (3 lesere), en annen gruppe har store forskjeller i leseforståelse på de to språkene, da i favør av majoritetsspråket (6 lesere), og i den tredje gruppen var det liten forståelse av tekstene uavhengig av hvilket språk de leste på (3 lesere).

Ord- og begrepsforståelse er vurdert ved bruk av en tospråklig prøve (TOSP). Undersøkelsen viser betydelige forskjeller i å kunne sette ord på kunnskap angående generell orientering. Forskjellen mellom språkene var ennå større når det gjaldt ord- og begrepsrikdom. Det var lave prestasjoner på begge språk på delprøven som krevde både kategorisering og ord for overbegrep. Selv om situasjonen var motsatt på delprøven der hensikten var å kartlegge informantenes litterære ordforråd, viser undersøkelsen et behov for å styrke det felles fundament som begrepskunnskap og dekontekstualisert språk er en del av. Det er tidligere vist til forskning som argumenterer for at denne type kunnskap er overførbart fra et språk til et annet i tospråklige undervisningsmodeller.

Alle informantene lever i en situasjon der majoritetsspråket dominerer, på fjernsyn, i radio, i tilgang på lesestoff og i det offentlige rom også lokalt. Det er variasjon i hvor mange minoritetsspråklige arenaer informantene har, men alle har langt flere majoritetsspråklige arenaer enn minoritetsspråklige. Materialet viser en tendens til sammenheng mellom antall språkarenaer og resultatet av kartleggingen. To av de tre informantene som hadde best leseforståelse av minoritetsspråklige tekster, oppholdt seg i perioder i områder der minoritetsspråket var majoritetsspråk lokalt. De tre informantene som har størst differanse mellom språkene på TOSP, hadde færrest minoritetsspråklige arenaer. Materialet er imidlertid så lite, at tilfeldige faktorer kan påvirke resultatene. Begrunnelsene for valg av minoritetsspråket som opplæringspråk var å kompensere for manglende minoritetsspråklige arenaer. Resultatet av undersøkelsen gir imidlertid grunn til bekymring. Skal en lykkes i arbeidet mot å oppnå funksjonell tospråklighet, må skole, hjem, lokalsamfunn og storsamfunn ta et felles løft for å skape flere arenaer for brukere av minoritetsspråket. Skolen må også tenke gjennom hvilke arbeidsformer som er hensiktsmessige for å styrke informantenes skolespråk, og hvordan de kan samarbeide med hjemmene på dette området.

LITTERATURLISTE

- Adams, M. J. (2001): *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. A Bradford Book.
- Austad, I. (2003): Teori om leseforståelse. I: Austad, I. (red.): *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*. Cappelen akademiske forlag.
- Baker, C. (2001): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (1999): Does bilingualism matter for early literacy? I: *Bilingualism: Language and Cognition*, 2: 35-44.
- Bialystok, E. (2001): *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bloom, L., Lahey, M. (1978): *Language Development and Language Disorders*. John Wiley & Sons.
- Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children, *Review of Educational Research*, vol. 49, no. 2 p. 222-251.
- Cummins, J. (1980): The Entry and Exit Fallacy in Bilingual Education. *NABE Journal*, vol. IV, No. 3 p. 25-59.
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters LTD.
- Cummins, J. (2003): Bilingual Education: Basic Principles. I: Dewaele, J-M., Housen, A., Wei. L. (red.): *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Multilingual Matters LTD.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997): *Det samiske læreplanverket for den 10-årige grunnskolen/ Gonagaslas girko-, oahpahu- ja dutkandepartementa (1997): 10-jagi vuoddoskuvlla sámi oahppoplánat*.
- Donin, J., Silva, M. (1993): The relationship Between First- and Second Language Reading Comprehension of Occupation-specific Texts. I: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol 43: 3, 373-401.
- Duna, K-E., Frost, J., Godøy, O., Monsrud, M-B.: *Arbeidsprøven*.
- Engen, T. O. (2005): *Om betingelsene for utvikling av bevisste fortolkningsferdigheter i lesing – allment og hos minoritetsspråklige elever*. Paper presentert på ”Den 7. konferansen om Nordens språk som andrespråk”, Universitetet i Bergen 9. til 11. juni 2005.
- Geva, E., Ryan, E.B. (1993): Linguistic and Cognitive Correlates of Academic Skills in First and Second Languages. I: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, Vol 43: 1, 5-42.

Golden, A. (1989a): Fagord og andre ord i o-fagtekster for grunnskolen. I: Hvenekilde, A., Ryen, E. (red.): ”Kan jeg få ordene dine lærer?” *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. LNU/Cappelen.

Golden, A. (1989b): Hva vil det si å kunne et ord? I: Hvenekilde, A., Ryen, E. (red.): ”Kan jeg få ordene dine lærer?” *Artikler om norsk som andrespråk, språkfunksjoner, tospråklighet, tokulturell undervisning*. LNU/Cappelen.

Hagtvet, B. (1999): *Fra tale til skrift: om prediksjon og utvikling av leseferdighet i fire-åtteårsalderen*. Cappelen Akademiske Forlag.

Hvistendahl, R., Roe, A. (2003): Språklige minoriteter i PISA-undersøkelsen. I: Aasen, J., Engen, T.O., Nes, K. (red.) *Ved nåløyet. Rapport fra konferansen: Hvordan klarer minoritetselevne seg i skolen*. Høgskolen i Hedemark, Rapport nr. 14-2003.

Horiba, Y., van den Broek, P.W., Fletcher, C.R. (1993): Second Language Readers' Memory for Narrative Texts: Evidence for structure-Preserving Top-Down Processing. I: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol. 43: 3, 345-372).

Laufer, B., Goldstein, Z. (2004): Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning* 54, September s. 399-436.

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., Turmo, A. (2001): Godt resultat for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv. *Acta Didactica* 4/2001. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Loona, S. (2003): TOSP Tospråklig prøve. Verbal kartlegging av to språk 1.-5. klasse/TOSP Guottegielallas geahccaleapmi sámegiella. Vearbála gálggaid kárten guovtti gielas 1.-5. luohkain.

Loona, S. (2005): TOSP – en prøve for kartlegging av verbale ferdigheter i to språk. I: *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 2/05: 19-22.

Kjølaas, J.H. (2003): *Leseutvikling hos elever med to førstespråk*. Sametinget – Opplæringsavdelingen.

Kulbrandstad, L. I. (1998): *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Acta Humaniora, Universitetet i Oslo.

Ottem, E. (1996): Lese- og skrivevansker hos barn med språkvansker. Forskjeller mellom verbale og nonverbale ferdigheter. I: Wold, A.H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen Akademiske Forlag.

Pearson, B.Z., Fernández, S.C., Oller, D.K. (1993): Lexical Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. I: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. Vol: 43: 1, 93-120.

Prutting, C. (1982): Pragmatics as social Competence. *Journal of Speech and Hearing Disorders*.

- Roe, A., Tønnesen, F.E. (2001): OECD tester 15-åringers leseforståelse – hvordan kan resultatene av slike undersøkelser tolkes og brukes? *Norsklæreren* nr. 1 2001.
- Rommetveit, R. (1972): *Språk, tanke og kommunikasjon. En innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Universitetsforlaget.
- Samisk språkråd (2000): Rapport: *Undersøkelse av bruken av samisk språk*, Sámi Ealáhus- ja Guorahallanguovddás – Samisk Nærings- og Utredningscenter (SEG).
- Santa, C.M., Engen, L. (1996): *Prosjektet CRISS CReating Independence through Student-owned Strategies Lære å Lære*. Stiftelsen Dysleksiforskning.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981): *Tvåspråkighet*. Liber Läromedel Lund.
- Snow, C.E. (1991): The Theoretical Basis for Relationships between Language and Literacy in Development. "Journal of Research in Childhood Education", vol. 6 no. 1.
- Svonni, M. (1996): Skolor och språkundervisning för en inhemsk minoritet – samerna. I: Hyltenstam, K. (red.): *Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige*. Studentlitteratur.
- Takakuwa, M. (2000): What's Wrong with the Concept of Cognitive Development in Studies of Bilingualism? *Bilingual Review*. Vol 25 Issue 3.
- Todal, J. (2002): " ... jos fal gáhttet gollegielat " *Vitalisering av samisk språk i Noreg på 1990-talet*. Avhandling til dr.art.-graden. Det humanistiske fakultetet Universitetet i Tromsø.
- Turmo, A., Lie, S. (2004): Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000? *Acta Didacta* 1/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Valadez, C.M., MacSwan, J., Martínez, C. (2000): Toward a New View of Low-Achieving Bilinguals: A Study of Linguistic Competence in Designated „Semilinguals“. *Bilingual Review*, vol 25, issue 3.
- Vygotsky, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademiske.
- Wold, A.H. (1999): Dekontekstualisering og forholdet mellom muntlig og skriftlig språk I: Wold, A.H. (red.): *Skriftspråkutvikling. Om hvordan barn lærer å lese og skrive*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Wold, A.H. (2004): Utvikling av ordforråd med fokus på norsk som andrespråk. I: Selj, E., Ryen, E., Lindberg, I. (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Øzerk, K. (1992): *Tospråklige minoriteter – Sirkulær tenking og pedagogikk*. Oris Forlag.
- Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Oplandske Bokforlag.

