



Ingebjørg Tonne og Joron Pihl

Høgskolen i Oslo og Akershus

Andrespråkseleven, leseprøver og litteraturbasert leseopplæring

Sammendrag

Hva måler den nasjonale leseprøven når den gjennomføres av elever med norsk som andrespråk? I denne artikkelen analyserer vi data som viser at totalskåren på nasjonal leseprøve korrelerer med høy morfologisk bevissthet og forståelse av «opake» uttrykk som polysemer, idiomer og metaforiske uttrykk. I lys av internasjonal forskning tolker vi sammenhengene som kausale: Forståelse av morfologi og opake uttrykk på lesespråket er en forutsetning for høy leseskåre. Den nasjonale leseprøven er utformet med førstespråkselever som målgruppe. Den er ment å måle leseforståelse definert som evne til å finne, tolke og reflektere over informasjon i tekster. Når andrespråkselevene – ofte med lav morfologisk bevissthet og forståelse av opake uttrykk på norsk – gjennomfører prøven, oppstår et validitetsproblem. Dermed blir det avgjørende hvordan andrespråkselevens prøveresultater tolkes og følges opp. Vi argumenterer for en litteraturbasert leseopplæring, der elevene leser skjønnlitteratur og faglitteratur som de mestrer å lese og er interessert i. Litteraturbasert leseopplæring bidrar til å utvikle andrespråkselevens morfologiske bevissthet og kjennskap til opake uttrykk, samtidig som lesingen motiverer til videre lesing.

Nøkkelord: andrespråkselever, leseprøver, morfologi, opake uttrykk, litteraturbasert leseopplæring

Innledning

Skoler og lærere er lenge blitt oppfordret fra offisielt norsk hold til å være varsomme med å kartlegge andrespråkselevens kompetanse med norskspråklig materiell:

Bruk av kartleggingsmateriell på norsk må [...] alltid vurderes nøye i forhold til språklige minoriteter. Dersom en velger å bruke slikt materiell, må

en være klar over at resultatene må vurderes spesielt. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999:115)

Likevel gjennomfører et stort antall elever med norsk som andrespråk hvert år det som kalles kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing på norsk (Utdanningsdirektoratet 2013). Andrespråkselevne skårer i snitt lavt på disse prøvene (Østberg mfl. 2010). Både den store gjennomføringsgraden og de dårlige resultatene tyder på at skolene ikke har fulgt oppfordringen fra 1999. I dag er fritaksregelverket slik at ...

[...] elever med enkeltvedtak om [...] særskild språkopplæring *ikke automatisk skal få fritak* fra kartleggingsprøver. Skoleleiaren skal i samråd med læraren gjere ei særskild og individuell vurdering av om resultatata til elever med enkeltvedtak kan vere nyttige når læraren skal leggje til rette opplæringa. (Utdanningsdirektoratet 2013, deres uthevinger)

Det er ikke presisert hvordan en slik «særskild og individuell vurdering» skal gjøres, eller hvilke kriterier som skal legges til grunn for å vurdere fritak fra leseprøvene. I denne artikkelen diskuterer vi hvilken type kompetanse hos andrespråkseleven som bør «vurderes nøye» og trekkes inn i en «særskild og individuell vurdering» før en eventuelt velger å la eleven ta kartleggingsprøvene i lesing. *Resultatene* fra de prøvene som gjennomføres, bør også «vurderes spesielt». Vi argumenterer i siste del for en passende pedagogisk leseopplæringsrespons på prøve-resultatene til andrespråkselevne som gjennomfører prøvene.

Vi analyserer kartleggingsprøvene i lesing som er gitt for 3. og 5. trinn (8- og 10-åringer) på 2000-tallet i Norge. Analysene viser at prøvene forutsetter høy språkbevissthet i norsk, særlig innen fonologi og morfologi. Vi analyserer leseprøvedata fra en skoleklasse med hovedsakelig andrespråkselever. Vi korrelerer skåren som elevene har på deloppgaver i kartleggingsprøver i lesing i 3.- og 5. klasse, med totalskåren på den nasjonale leseprøven i 5. klasse. Deloppgaver som viser seg særlig å teste morfologisk bevissthet og spesielle typer vokabular, korrelerer relativt høyt med totalskåren på nasjonal leseprøve. Våre funn tolkes i lys av internasjonale studier av forholdet mellom språkbevissthet og leseforståelse. Studiene sannsynliggjør at sammenhengen vi finner i våre data, er kausal: Nasjonal leseprøve forutsetter høy bevissthet om de nevnte språkområdene på lesespråket. Den nasjonale

prøven er likevel ikke ment å måle språkbevissthet, men *leseforståelse*, operasjonalisert gjennom leseoppgaver som innebærer å finne, tolke og reflektere over informasjon i tekster. Når andrespråkselevne gjennomfører nasjonal leseprøve, oppstår altså et validitetsproblem: Prøven måler ikke det den er ment å måle, den måler snarere elevenes (lave) språklige bevissthet på norsk.

Vi peker i siste del av artikkelen på en mulig lesepedagogisk oppfølging av slike leseprøveresultater: en litteraturbasert leseopplæring, som en respons på og med utgangspunkt i elevenes faktiske språklige forutsetninger på lesespråket norsk.

I artikkelen belyser vi dermed to språk- og leserelaterte spørsmål: *Hva måler de norske leseprøvene når de gjennomføres av elever med norsk som andrespråk? Og: Hvilke lesepedagogiske tilnærminger kan være gunstige for andrespråkselever, sett i lys av hva leseprøvene faktisk måler for denne elevgruppen?* For å belyse det første spørsmålet må vi etablere hva leseprøvene er ment å måle når målgruppen, elever med norsk som *førstespråk*, tar prøvene.

Hva skal leseprøvene måle?

Om kartleggingsprøvene i lesing skriver Engen (1999) at prøven er ment å kartlegge *ordlesingsferdigheter* og *leseforståelse*. *Ordlesing* har med avkoding og forståelse på ordnivået å gjøre. *Leseforståelse* er i arbeidet med kartleggingsprøvene forstått som at en «vektlegger lesing av sammenhengende tekst og evne til å hente ut informasjon av tekstene som leses» (Engen 1999:45). Andre forskere definerer leseforståelse som forståelsen av større, skrevne tekster der man også trekker inn kunnskap man har om verden (Kulbrandstad 2000; Carlisle 2004; Kuo & Anderson 2006). Ordlesingsferdigheter kan ses som en integrert del av leseforståelse, slik Anmarkrud og Refsahl (2010) fremholder:

[V]i [definerer] leseforståelse som prosessen hvor leseren *henter ut og konstruerer* mening i en tekst. [...] Det å hente ut mening handler om å utvinne den meningen eller informasjonen som en forfatter har lagt inn i teksten. I denne prosessen er leseren tro mot tekstens bokstavelige og litterære mening. Dette vil blant annet si å identifisere ord og setninger, og det å faktisk forstå hva de betyr. (Anmarkrud & Refsahl 2010:7)

Kartleggingsprøvene i lesing er altså utformet med tanke på å måle ordlesing og leseforståelse. De nasjonale prøvene i lesing, på sin side, er konstruert med det for øye «å måle den generelle lesekompetansen på ulike nivåer blant alle elever på samme trinn [...]» (Roe & Lie 2009:153). I arbeidet med de nasjonale leseprøvene framholdes det at en på den ene siden har tatt utgangspunkt i PISA-undersøkelsenes begrep *reading literacy* (ILS 2012). *Reading literacy* i PISA-sammenheng involverer «et bredt sett av kognitive ferdigheter, fra avkoding til ordkunnskap, fra grammatikk, språk- og tekststruktur til kunnskap om verden.» (ILS 2012). I tillegg er leseengasjement, eller leselyst, et nytt element i PISAs definisjon av *reading literacy* for 2009. Ifølge Kulbrandstad (2010:184) er *reading literacy* oversatt på ulike vis til nordiske språk. Man har brukt *lesekompetanse* og *lesing* på norsk, men også, forvirrende nok, er *leseforståelse* brukt i noen norske rapporter om PISA. På dansk har man brukt *læseferdighed* og på svensk *läsförmåga*.

På den andre siden har den norske læreplanen Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet 2006) hatt stor innflytelse på hva de norske nasjonale leseprøvene skal måle. I Kunnskapsløftet er lesing formulert som en grunnleggende ferdighet på tvers av fag, omtalt spesifikt i planen for hvert fag. I lesing inngår i denne sammenhengen ifølge Roe og Lie (2009) avkoding og leseforståelse. En har videre tolket *leseforståelse* i Kunnskapsløftet som at «elevene skal kunne finne fram til informasjon i tekster, forstå og tolke det de leser og reflektere kritisk og analytisk over teksters form og innhold, [...]» (Roe 2010:42). Det er *leseforståelse* definert nettopp slik som er tenkt målt i de nasjonale leseprøvene. Andre relaterte ferdigheter omtalt over som del av PISAs *reading literacy*, som avkoding, ordkunnskap, grammatikk, språk- og tekststrukturer, kunnskap om verden og leseengasjement er ikke eksplisitt med i leseforståelsesbegrepet som er lagt til grunn for de nasjonale leseprøvene. *Leseforståelse* i de nasjonale prøvene er operasjonalisert i tråd med finne-tolke-reflektere-definisjonen (Roe 2010), gjennom oppgaver der tekster av ulike slag skal leses, og der spørsmål som involverer å finne, tolke og reflektere over informasjon i tekstene, skal besvares.

De nasjonale prøvene i lesing er altså ikke utarbeidet for direkte å teste avkoding, språkbevissthet eller bevissthet om norske ord, ei heller kunnskap om verden, inkludert norsk kultur. Likevel, dersom en elev ikke har tilstrekkelig gode kunnskaper innen ett eller flere av

disse områdene, er det fare for at det er nettopp dette eleven testes i. I Norge er slike validitetsproblemstillinger rundt leseprøver i relativt liten grad diskutert utenfor leseprøvenes forskningsgrupper. Unntaket er Kulbrandstad (2000), som vurderer leseforståelsen til informantelever gjennom leseprøver, men sjekker denne med andre vurderingsformer. Hun påpeker blant annet at en diagnostisk prøve der eleven først og fremst prøves i å sette inn rett preposisjon på riktig sted i en tekst, måler «leseforståelse» på en (for) snever måte. En elev kan skåre relativt høyt på prøven, mens en grundigere vurdering av leseforståelsen til samme elev viser at eleven sliter med både ord- og tekstforståelse. Andre prøver kan kreve hurtig lesing av oppgaveteksten, slik at de som leser langsomt, ikke får besvart oppgaven. I de tilfellene blir det i større grad lesehastighet, ikke leseforståelse, som måles i prøven.

Vi belyser i denne artikkelen spørsmålet om hva de nasjonale leseprøvene måler når de gjennomføres av elever med norsk som andrespråk. Vi studerer hvordan visse typer språklig bevissthet – avdekket gjennom resultater på deler av kartleggingsprøvene i lesing – samvarierer med totalskåren på den nasjonale leseprøven i 5. klasse. Er det i stor grad den språklige bevisstheten som måles, også på den nasjonale leseprøven, og i mindre grad å finne, tolke og reflektere over informasjon i tekstene?

Data, utvalg og metodiske betraktninger

Vi analyserer to datasett. På den ene siden har vi tre leseprøver, nærmere bestemt kartleggingsprøver på 3. trinn skoleåret 2007/2008 og både kartleggingsprøven i lesing og den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn skoleåret 2008/2009. De nasjonale leseprøvene er obligatoriske for alle skoler. De gjennomføres under like og kontrollerte forhold over hele landet. De brukes av lærerne, men brukes også for å rangere skoler i kommunene, fylkene og hele landet med hensyn til leseresultater. Kartleggingsprøvene i lesing gjennomføres av alle skoler i Norge, men resultatene er kun ment å brukes skoleinternt for å bestemme om en elev trenger spesiell oppfølging i lesing. Noen kartleggingsprøver er obligatoriske, blant annet leseprøven i 3. klasse. Andre kartleggingsprøver kan skolen velge å gjennomføre, slik skolen til våre informanter gjorde når det gjaldt kartleggingsprøven i 5. klasse.

På den andre siden har vi elevsvar på de tre prøvene i en skoleklasse. 90 % av elevene har et annet førstespråk enn norsk, definert gjennom at de selv melder at de snakker et annet språk enn norsk hjemme (Tonne & Pihl 2012). Halvparten av elevene har et enkeltvedtak om rett til særskilt språkopplæring for språklige minoriteter og følger læreplanen *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter* (Østberg mfl. 2010). Vi går av avgrensningsmessige årsaker ikke her nærmere inn på de ulike elevenes morsmålskompetanse, lesekompetanse på morsmålet eller ulik grad av beherskelse av norsk. Vi nevner likevel at nesten alle informantenelevne er født i Norge og har gått på norsk skole fra 1. klasse. Som nevnt innledningsvis kan elever få fritak fra kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene. Men ingen av elevene med norsk som andrespråk i informantklassen vår var fritatt fra å gjennomføre noen av de tre leseprøvene. Noen elever sluttet og noen nye begynte mellom 3. og 5. trinn, derfor varierer N i våre analyser nedenfor.

Engen (1999) rapporterer om kartleggingsprøvene i lesing når det gjelder forskningsbruk: «Som det framgår av de deskriptive dataene, er resultatene ikke normalfordelt, og i forskningsmessig sammenheng representerer den store takeffekten en svakhet ved prøven» (Engen 1999:84–85). Engen (1999) viser her til at de fleste elevene i en ordinær klasse får full skåre på de fleste oppgavene. En kan se for seg at dersom oppgavene var vanskeligere, ville man kunne skille mellom de aller beste leserne og de nest-beste, mens disse nå sammen utgjør en stor, usortert gruppe. Dermed kan det være problematisk å sammenligne ulike grupper med hverandre. I piloteringen av kartleggingsprøvene har en brukt det en regner som et representativt utvalg av elever. Engen (1999) omtaler ikke i hvilken grad elever med norsk som andrespråk har vært inkludert i utvalget, og andrespråksproblematikk er heller ikke omtalt andre steder i forarbeid eller i veiledningsmaterieill knyttet til kartleggingsprøvene (Engen 1997). Om ikke andrespråkselever er inkludert i testutvalget, kan det forklare hvorfor vår informantklasse, bestående primært av andrespråkselever, i liten grad når det nevnte taket på kartleggingsprøvene: De er ikke i målgruppen til prøvene, selv om de altså gjennomfører prøvene. I to av deloppgavene finner vi likevel at informantenelevne samlet sett har tilnærmet full skåre, noe som vil bli diskutert i drøftingene av funn.

Vi har i tillegg til de kvantitative analysene kunnet gå inn i de enkelte prøvesvarene i kartleggingsprøvene og se nærmere på enkelt svar. Denne kvalitative analysen belyser den kvantitative bruken av prøvene.

Kartleggingsprøvene i lesing er altså ment å skulle måle elevenes ordlesingsferdigheter og leseforståelse. Det er likevel slående hvor språklig orientert en del av oppgavene er. Behandlingen av dataene i vår undersøkelse består i å analysere utvalgte delprøver i kartleggingsprøvene lingvistisk. Vi bruker deretter disse delprøvene som et mål på språkbevisstheten knyttet til norsk for eleven innen de avgrensede språkområder som utpeker seg. Disse skårene sammenholdes statistisk med skåren på den nasjonale leseprøven, som er ment å måle leseforståelse forstått som å finne, tolke og reflektere over informasjon i tekster.

Kartleggingsprøvene i lesing – en lingvistisk analyse

Kartleggingsprøven for 3. klasse er som nevnt rettet mot *ordlesingsferdigheter* og *leseforståelse*. Leseforståelse testes i tekstlesingsoppgavene i prøvesettet, mens ordlesingsferdighetene testes i oppgaver som blant annet består i å gjøre koblinger mellom ett bilde og ett utvalgt ord blant mange mulige, eller mellom ett ord og ett av flere mulige bilder. På samme måte som Øzerk (2009) og Arntzen (2012) vurderer kartleggingsprøvene i lesing i henholdsvis 7. og 2. klasse til først og fremst å måle språklig bevissthet hos andrespråkselever, finner vi i vårt materiale at særlig visse oppgaver, nemlig de som er ment å teste ordlesingsferdigheter, måler språklig bevissthet i norsk knyttet til fonologi, morfologi og vokabular. Det er disse «ordlesingsferdighets»-oppgavene vi tar for oss her. Disse oppgavene er dermed de kartleggingsprøveoppgavene som ligner *minst* på oppgavene i nasjonal leseprøve, siden nasjonal leseprøve utelukkende består av tekstlesingsoppgaver. Vi definerer først kort (meta-) språklig bevissthet slik det er brukt blant annet i andrespråksforskning og leseforskning, og vi ser deretter nærmere på hva som kreves av slik språklig bevissthet knyttet til norsk i de valgte deloppgavene i 3. klasseprøven og 5. klasseprøven.

Språklig bevissthet (også kalt *metaspråklig bevissthet*, på engelsk *metalinguistic awareness*) kan generelt beskrives som «evna til å reflektere over språket si form og skifte fokus frå innhald til struktur» (Brenne 2005:13). Språklig bevissthet defineres i noen sammenhenger som at

en evner å ha *oppmerksomheten* (*attention*) rettet mot språklige faktorer (Bialystok 2001). Fonologisk og morfologisk bevissthet er undertyper av språklig bevissthet. Fonologisk bevissthet dekker «en rekke metafonologiske ferdigheter som inngår i bearbeidingen av språkets lydstruktur», ifølge Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999:28). I dette ligger det to litt ulike, men relaterte forståelser av språklig bevissthet, nemlig en generell språklig bevissthet, om at språket har både en uttrykksside og en innholdsside, og en mer spesifikk bevissthet knyttet til et særskilt språk. Som en ytterligere illustrasjon på dette, definerer Carlisle (1995:194) morfologisk bevissthet som «conscious awareness of the morphemic structure of words and (the) ability to reflect on and manipulate that structure». En slik type språklig bevissthet kan være generell, slik at man er bevisst at ord har en struktur. Samtidig varierer språk mye med hensyn til hvordan ord er bygd opp morfologisk, og morfologisk bevissthet er derfor nært knyttet til bevisstheten om ordstrukturene i et spesifikt språk.

Når vi nå tar for oss de utvalgte oppgavene fra kartleggingsprøven i 3.klasse, finner vi at de krever at eleven ser morfologiske sammenhenger i norske ord. Til en viss grad kreves at eleven gjenkjenner strukturen i sammensatte ord, men særlig kreves at eleven kjenner til bøyingsmorfologien knyttet til substantiv (tall, bestemthet) og verb (tempus). I oppgaven som heter *Ord til bilde* – der eleven skal velge riktig bilde til et oppgitt ord – er det særlig det leksikalske innholdet til rotordet eller sammensetningen som sjekkes hos elevene. Det er ingen eksempler på ord av typen avledning. I oppgaven som kalles *Bilde til ord*, skal eleven velge ordet som passer med bildet som vises. Hele tolv av oppgavene har innebygd et nødvendig valg mellom entall og flertall. Her er det lagt inn mange fonologiske «distraktorer» (Engen 1999), faktisk er det slik at alle de 30 oppgavene man kan velge mellom, ligner på hverandre ortografisk eller lydlig, noe som krever fonologisk bevissthet i form av stødig avkodingsferdighet, kobling av grafem og lyd. Oppgaven *Analyse av sammensatte ord* er av Engen (1999) beskrevet som en forenklet ordkjedeprøve, en ber elevene skille de to rotmorfemene i (relativt høyfrekvente) sammensatte ord, blant annet *fotball*, *vaskemaskin*, *hustak*. Her omtaler altså Engen (1999) (leksikalsk eller sammensetnings-) morfologisk bevissthet som noe som bevisst testes.

I oppgaven kalt *Setningslesing* skal eleven gjøre en kobling mellom en setning og et passende bilde. Navnet på oppgaven gir inntrykk av at det er syntaktisk bevissthet som testes. Men setningene er ikke syntaktisk avanserte, de krever snarere god bøyingsmorfologisk bevissthet på norsk. Bildene er forskjellige med hensyn til antall ting som nevnes og med hensyn til hvorvidt handlingen kobles til et spesifikt tidspunkt i fortiden (preteritum) eller et ubestemt tidspunkt, men samtidig klart resultat (presens perfektum). Ved setningen «Petter har plukket blomster» skal en for eksempel velge bildet med mange blomster i hendene på et barn. I tillegg brukes i denne oppgaven litt sjeldne ord (*pusse tenner, seile, puslespill, reirot, springer, skrivemaskin*) og det er tilfeller av polysemiske varianter av ord og uttrykk, blant annet at barn går i *tog*.

I idéheftet til kartleggingsprøven i 5. klasse skriver Engen (1997) at ingen av deloppgavene er rettet spesielt mot å teste språklig bevissthet (Engen 1997:15). Men vi viser nedenfor at også en del av oppgavene fra kartleggingen i 5. klasse forutsetter en relativt høy språklig, særlig morfologisk, bevissthet og bevissthet om ord som en ikke kan resonnerer seg fram til betydningen av ved å se på delene av ordet. *Ord til bilde*-oppgaven i 5. klasse tilsvare oppgavetypen i 3. klasseprøven med samme navn, men i 5. klasseprøven har hver eneste oppgave entall-/flertallsproblematikk. *Bilde til ord*-oppgaven tilsvare også samme oppgavetype i 3. klasseprøven. Ved bildet av en kanin er for eksempel ordvalgene *kaniner, kanoner, kaminer* og *kanin*. Eleven må velge det ordet som best beskriver både det leksikalske innholdet og det antallet som er avbildet.

Ord i setninger-oppgaven er formulert som ja-/nei-spørsmål. Spørsmålene er av typen «Kan vi spise ristet brød?» (ja) og «Kan vi hente vann i ei skravlebøtte?» (nei). Mange av ordene i oppgaven er vanskelig eller umulig å resonnerer seg fram til betydningen av, en må derfor kjenne – den ofte kulturspesifikke – bruken av dem fra før, for eksempel at *skravlebøtte* brukes metaforisk. «Kan vi spise ristet brød?» forutsetter på sin side kjennskap til at *riste* har to helt ulike betydninger ('bevege fort fram og tilbake, opp og ned' og 'steke på rist'), de er homonymer. Andre steder i samme oppgave er det ene ordet som testes, en avledning av det andre: «Kan vi bore med et bor?» *Bore* er avledet av *bor*, men en må vite fra før at det er en sammenheng mellom dem. Andre ord i oppgaven er ikke avledninger, men nesten-homonymer og metaforisk relaterte

polysemer: «Kan vi skure med et skur?» (nei), «Kan en tank tenke?» (nei), «Kan vi erte en ert?» (nei), «Kan et øyeblikk blunke?» (nei), «Kan et ratt ha rett?» (nei), «Kan vi ringe med en ring?» (nei), «Kan en bag være bagasje?» (ja), «Kan vi spise en automat?» (nei), «Kan vi bære noe i et bær?» (nei). «Kan vi drikke jubelbrus?» (nei), «Kan vi sy med en barnål?» (nei). Andre er nettopp avledninger: «Kan vi knyte en knute?» (ja), «Kan vi sende en sending?» (ja), «Kan vi lukke en luke?» (ja).

Kartleggingsprøven i 5. klasse tester altså fortsatt – som i 3. klasse – en del bøyingsmorfologisk bevissthet, særlig knyttet til tallbøyning av substantiv. Her er det ikke inkludert noen ordsammensetningsoppgave. Fonologisk bevissthet testes fremdeles i noen grad, gjennom de ortografisk-/fonologiske likhetene mellom *kaniner*, *kanoner*, *kaminer*, etc i *Bilde til ord*-oppgaven og *Ord til bilde*-oppgaven. *Ord i setning*-oppgaven er kommet til, noe som krever bevissthet om mange vanskelige norske ord i form av avledninger, homonymi og polysemi. Hverken i 3. klasse eller i 5. klasse testes syntaktisk bevissthet i disse deloppgavene, og ingen av oppgavene gir kontekst en eventuelt kunne støttet seg til. Vi går nå til elevens prøvesvar og ser på hvordan svarene på disse språkbevissthetstestende deloppgavene korrelerer med resultatet på den nasjonale leseprøven.

Språkbevissthet og nasjonal leseprøve: korrelasjoner

Den nasjonale leseprøven for 5.trinn besto i 2009 av et hefte med seks tekster og 32 oppgaver, med ett mulig poeng pr oppgave. Elevenes skåre var delt inn etter tre såkalte mestringsnivåer: nivå 1: 0–17 poeng, nivå 2: 18–25 poeng og nivå 3: 26–32 poeng. Gjennomsnittet på den nasjonale leseprøven for vår informantklasse er 16,8 poeng, og skårene varierer fra 6 til 30 poeng i klassen. Elevene fordeler seg mellom de tre mestringsnivåene slik at vi får 1,6 som nivågjennomsnitt for våre informanter, mens landsgjennomsnittet ligger nær 2,0. Vi ser i det følgende på hvilke kartleggingsdelprøver som synes å korrelere med resultatene på den nasjonale prøven i lesing i 5. klasse. Dataene er analysert i statistikkprogrammet SPSS. Tabell 1 gir en oversikt over korrelasjonene.

Tabell 1. Korrelasjoner mellom ulike delprøver i kartleggingsprøvene i 3.- og 5. klasse og totalskåren på nasjonal leseprøve i 5.klasse

Deloppgave kartleggingsprøve	Korrelasjon (Pearsons r)	N	Signifikansnivå
3. kl. <i>Bilde til ord</i>	0,530	23	0,01
3. kl. <i>Ord til bilde</i>	(0,217)	23	Ikke signifikant
3. kl. <i>Sammensatte ord</i>	(-0,064)	23	Ikke signifikant
3. kl. <i>Setningslesing</i>	0,483	23	0,05
5. kl. <i>Bilde til ord</i>	0,402	28	0,05
5. kl. <i>Ord til bilde</i>	(0,081)	28	Ikke signifikant
5. kl. <i>Ord i setninger</i>	0,537	28	0,01

Vi ser at deloppgavene *Bilde til ord* (3. klasse), *Setningslesing* (3.klasse), *Bilde til ord* (5. klasse) og *Ord i setninger* (5. klasse) korrelerer statistisk med totalskåren på nasjonal leseprøve i 5. klasse. Vi ser også at delprøven med sammensatte ord fra 3. klassekartleggingsprøven ikke gir noen signifikant korrelasjon til den nasjonale leseprøven i 5. klasse. En kikk inn i prøvesvarene til informantklassen viser at grunnen til at denne sistnevnte delprøven ikke skiller mellom elevene, er at alle har nesten alle svarene rett, taket er nådd. Gjennomsnittlig skåre er 19,5 (av 20 mulige). Elevene mestrer altså det denne oppgaven tester, dvs. å analysere frekvente, sammensatte ord.

Når det gjelder *Setningslesing* i 3. klasse, har vi argumentert for at den tester bøyingsmorfologi av typen tallbøyning av substantiv og tempusbøyning av verb. I tabellen ser vi at denne oppgaven korrelerer i noen grad med nasjonal leseprøve. Tabell 1 viser også at *Bilde til ord*- og *Ord til bilde*-oppgavene i 5. klasse korrelerer noe lavere med leseforståelse målt gjennom nasjonal prøve enn hva samme type oppgaver gjorde i 3. klasse. Tallene antyder at fonologisk bevissthet og bøyingsmorfologisk bevissthet i mindre grad skiller mellom elevene i 5. klasse sammenlignet med 3. klasse.

Når vi går inn i svarene i oppgaven *Ord i setninger*, ser vi at avledningsmorfologien volder problemer. Særlig er spørsmålet «Kan vi bore

med et bor?» besvart feil. I tillegg er det ofte gjort feil i oppgaver der en kunne tro at det er snakk om en avledning og dermed en semantisk-grammatisk sammenheng, men hvor det i virkeligheten er polysemer eller (nesten-) homonymer. Gjennomsnittlig skåre hos våre elever var 20,6 (av 25) på denne oppgaven. Kritisk grense er satt ved 17 poeng. Sju elever ligger rundt denne grensa. Svarene indikerer at en god del av våre andrespråksinformanter sliter med sin morfologiske bevissthet, særlig sin avledningsbevissthet. I tillegg har de problemer med språkbevissthet knyttet til homonyme, polyseme og metaforiske uttrykk. Den (manglende) norskspråklige bevisstheten innen disse områdene korrelerer i relativt stor grad med resultatene på den nasjonale leseprøven.

Vi skal i diskusjonen nedenfor se at bredt anlagt internasjonal forskning forklarer våre funn fra leseprøvene på norsk. Våre korrelasjoner viser en sammenheng mellom morfologi og vokabular på den ene siden og resultater på den nasjonale leseprøven i 5. klasse på den annen. Variert forskning på det mer generelle forholdet mellom språklig bevissthet og leseforståelse sannsynliggjør at sammenhengen er kausal; lav språkbevissthet på lesespråket innen visse språkområder forårsaker lav lesekompetanse. Vi skal se at forskningen er samstemt på tvers av språk.

Diskusjon

Fonologisk og morfologisk bevissthet og leseforståelse

Fonologisk bevissthet har lenge vært ansett som meget viktig for leseforståelsen hos barn (Aukrust 2005; Stone mfl. 2004). Forskningen viser også at morfologisk bevissthet spiller en stor rolle, at fonologisk og morfologisk bevissthet påvirker leseforståelsen hver for seg og at de kan gripe inn i hverandre (Brenne 2005; Lyster 2002). I tillegg finner man at morfologisk bevissthet overtar som den viktigste språklige faktoren for leseforståelsen til elevene oppover i barneskoletrinnene. Caglar-Ryeng (2010:24) rapporterer om førstespråkselevens lesing på engelsk: «between Grades 3 and 6, the role of phonological awareness in decoding gradually decreased at the same time that of morphological awareness increased.»

Kuo og Anderson (2006) oppgir tre grunner til at det er en sterk kobling mellom morfologisk bevissthet og det å lese. Den første er at morfologi, som lesing, inkluderer både semantiske, fonologiske og syntaktiske egenskaper, for morfemer er form og mening i ett. Den andre grunnen er at det mentale leksikon er morfembasert, det vil si at man utnytter morfologisk informasjon når komplekse ord skal prosesseres, ifølge psykolingvistiske studier på flere språk (Clahsen mfl. 2003; Harley 2008). Den tredje grunnen er at morfologisk bevissthet kan gi leseren innsikt i det ortografiske systemet i språket. Mange skriftsystemer – også det norske – baserer seg på både fonologisk og morfologisk informasjon. For det norske ordet «brakte» (preteritum av «å bringe») følges det fonologiske prinsippet, det skrives slik det uttales. Morfologisk informasjon nedfelles på sin side i skrift slik at det blant annet er forskjell på «gått» og «godt» i norsk, selv om ordene uttales likt. Disse to ulike prinsippene i ortografien finner sine motsvarigheter i lesestrategier. Når barnet knekker lesekoden, leser barnet fonologisk. Det innebærer å stave seg gjennom hver bokstav og koble denne til en lyd for så å trekke det hele sammen til et forståelig ord. Å benytte den såkalte ortografisk-morfemiske lesestrategien, derimot, er å lese morfemer, hele biter av form og mening om gangen: gå+tt og god+t, i stedet for g+å+t+t og g+o+d+t. Sikre lesere på norsk, med høy morfologisk bevissthet, bruker den morfologisk orienterte lesestrategien i stor grad, men veksler til den alfabetisk-fonemiske strategien når delene av ordene er ukjente (Høien & Lundberg 2002). Lav morfologisk bevissthet på lesespråket vil sannsynligvis redusere bruken av den ortografisk-morfemiske lesestrategien og øke bruken av den alfabetisk-fonemiske. Det gir langsommere lesing og vanskeliggjør meningsuthenting fordi fonemene er mindre og uten mening, sammenlignet med morfemene som er større og bærer mening.

Carlisle (2007) diskuterer det som her blir en fjerde grunn til at morfologisk bevissthet er nært knyttet til lesing. Denne har å gjøre med samspill mellom morfologisk bevissthet og bruk av konteksten for å resonnerer seg fram til betydningen av et ukjent ord: «Thus, where morphemes are represented in the mental lexicon, they are likely to work interactively with context clues in the process of inferring meaning.» (Carlisle 2007:83)

Disse ovennevnte forholdene viser at morfologisk bevissthet på lese-språket er viktig. En slik morfologisk bevissthet må bygges opp nesten fra bunnen av for andrespråket, idet en i beste fall vil kunne overføre fra førstespråket en bevissthet om at det finnes morfologiske strukturer også i andrespråket, men ikke hvordan disse strukturene er (Miguel 2012).

Når vi ser nærmere på de ulike undertypene av morfologi, samsvarer bøyingsmorfologi med resultatene på den nasjonale leseprøven i 5. klasse, mest i 3. klasse og noe avtagende i 5. klasse, altså gradvis mindre. Andrespråkselevne i vår undersøkelse mestrer i stor grad oppgaven med å analysere sammensatte ord allerede i 3. klasse. Lav bevissthet om avledningsmorfologi i 5. klasse, derimot, ser ut til å resultere i lav skåre for våre informanter i de nasjonale leseprøvene, slik vi ser av korrelasjonen mellom kartleggingsoppgaven *Ord i setninger* og resultatet på nasjonal leseprøve. Disse morfologisk orienterte funnene bekreftes igjen og igjen av forskning gjort internasjonalt. Undersøkelser, de fleste med utgangspunkt i tilegnelse av engelsk, viser at språkutviklingen knyttet til ord hos førstespråkselever i grunnskolen er slik at de først utvikler bevissthet om bøyingsmorfologi og sammensetninger, deretter om avledningsmorfologi (Kuo & Anderson 2006). Det samme mønsteret finner en igjen hos andrespråksinnlærere, men med enda større forsinkelse når det gjelder avledningsmorfologi. Kieffer og Lesaux (2008) finner at med økende alder spiller bevissthet om avledningsmorfologi en gradvis større rolle for leseforståelsen til elever med engelsk som andrespråk og spansk som førstespråk. Miguel (2012) bekrefter den nevnte rekkefølgen når det gjelder undertyper av morfologisk bevissthet og den ekstra forsinkelsen knyttet til utvikling av avledningsmorfologisk bevissthet hos voksne andrespråksinnlærere av spansk.

Det som gjør avledningsmorfemene vanskelige, er at de har en vag, ofte mer abstrakt betydning enn røtter og bøyingsmorfemer. Helga Eng gjennomførte tidlig en stor undersøkelse i Norge (Eng 1912) der hun blant annet viste at barn har en tendens til å legge vekt på de delene av ordet de kjenner, og se bort fra andre deler dersom de er ukjente. Dette gir ofte det resultat at barna tolker abstrakte begreper – ofte avledninger – mer konkret enn de bør, for eksempel at «klokskap blir oppfattet som klok, længsel som længte» (Eng 1912:68). Engs (1912) observasjoner kan settes i forbindelse med de nyere studier av

morfologi som vi har beskrevet ovenfor: Avledningsmorfologi ser ut til å vanskeliggjøre leseforståelsen for alle barn på lave skoletrinn og for andrespråkselever også på høyere skoletrinn (Kuo & Anderson 2006; Miguel 2012; Kieffer & Lesaux 2008). Vi ser i vår undersøkelse at det er sterk sammenheng mellom hvor stor bevissthet om avledningsmorfologi en elev har (delprøvene i kartleggingsprøvene) og denne elevens leseforståelse (resultat på nasjonal leseprøve).

Våre funn belyses gjennom mer generell forskning på lesing. Leseforståelse, som en mener måles i de nasjonale leseprøvene i Norge, ser ut til å forutsette høy morfologisk bevissthet, og denne bevisstheten må i stor grad oppøves i lesespråket. Vi har også sett at våre informanter skårer lavt på deloppgaver der man skal kjenne igjen sjeldne ord, ord som er brukt i overført betydning eller idiomatisk. Vi diskuterer det nærmere i det følgende.

Sjeldne ord og opake uttrykk

Arnulv Sudmann (1978) undersøkte i 1941 og 1943 886 norske 12–14-åringers forståelse av sentrale ord i læreboktekster. Han fant at i gjennomsnitt ble bare 36 % av de sentrale ordene forstått av informantene, selv om de i all hovedsak hadde norsk som førstespråk. Senere undersøkelser av ordforrådet i norske lærebøker har vist at bøkene inneholder relativt mange fagspesifikke ord og andre ord som ikke regnes som fagord, men som bare opptrer én gang (Golden 1984). I svensk sammenheng har man også funnet at elever med andre morsmål enn svensk skårer klart dårligere på testing av den «receptiva ordkunnskapen och igenkänningen av ord» i skolens lærebøker, slik at bare 44 % av andrespråkselevene skårer i den høyeste tredjedelen av poengskalaen, mens 66 % av elevene med svensk som morsmål skårer i dette øvre sjiktet (Holmegaard 2007:154). Arnaud og Savignon (1997) undersøkte fransktalende engelskinnlæreres kjennskap til sjeldne ord og «complex lexical units» i engelsk, inkludert idiommer og metaforiske uttrykk. De rapporterer at andrespråksinnlærere gjennom opplæring bedret sin forståelse av både sjeldne ord og komplekse enheter. Men forståelsen av de komplekse enhetene bedret seg saktere enn forståelsen av de sjeldne ordene.

Carlisle (2004) bruker begrepene *transparens (transparency)* og *opasitet (opacity)* for å beskrive om det er lett eller vanskelig å resonnerer seg fram til betydningen av et ord ut fra ordets oppbygging og betydningen til delene i ordet. Noen ord er gjennomsiktige, transparente, slik at morfemene har en lett gjenkjennelig betydning som de tar med inn i betydningen til hele ordet, som i *divide* og *divisible*. Andre ord er mer opake, morfemene har mer uklar relasjon til betydningen av hele ordet, som i *inform* (Carlisle 2004:327). Metaforiske uttrykk og Arnaud og Savignons (1997) komplekse enheter er også gjerne opake i denne forstand. Med utgangspunkt i norske forhold viser Kulbrandstad (1998) hvordan ungdomsskoleelever med norsk som andrespråk (mis)forstår metaforiske uttrykk når de leser fagtekster. Hun viser at blant annet det metaforiske uttrykket *medaljens bakside*, brukt som overskrift i en av tekstene ungdommene skulle lese, ikke ble forstått av de minoritetspråklige. I den grad ordene i uttrykket ble forstått, ble ordet *medalje* oppfattet konkret, med påfølgende feiltolkninger av teksten. Golden (2005) presenterer liknende resultater fra omfattende undersøkelser som viser at andrespråkselevne hun studerte, hadde en lavere forståelse av metaforiske uttrykk i lærebøker på norsk enn elever med norsk som førstespråk. Innad i andrespråksgruppen varierte forståelsen med botid. Jo lenger en elev hadde bodd i Norge, desto bedre forsto eleven de metaforiske uttrykkene. Det ser altså ut til at metaforiske og andre faste uttrykk kan læres også av andrespråksinnlærere, men med stor møye og over et langt tidsrom.

Polysemi og homonymi er også problemområder. En kan si at også de har ulike grader av opasitet alt ettersom hvor (u)klar relasjonen mellom de ulike betydningene til ordet er. Laufer-Dvorkin (1991) viser til studier som belyser at det for en innlærer ofte er vanskelig å vite når det er snakk om polysemi og når det er snakk om homonymi. Bensoussan og Laufer (1984) viser at polysemer er den typen ord som gir flest feilgjettinger i leseforståelsesprosessen.

Opake typer ord og uttrykk, det vil si metaforiske uttrykk, polysemer, homonymer og idiomatiske uttrykk, finner vi også i vår undersøkelse, særlig i *Ord i setninger*-oppgaven. Der inngår ord som *automat*, *ristet*, *bukt*, *erte*, *poeng*, *jubelbrus*, *barnål* og *skravlebøtte* i det som skal tolkes og sammenlignes med overflatisk sett lignende ord. At liten bevissthet om komplekse og morfologisk relativt opake ord og uttrykk

henger sammen med lav skåre på nasjonal leseprøve, settes i en større sammenheng gjennom forskningen omtalt over. Som morfologisk bevissthet er bevissthet om opake ord og uttrykk en forutsetning for leseforståelse.

Oppsummering av analysene

Vi har funnet korrelasjoner mellom morfologisk bevissthet og bevissthet om opake ord og uttrykk på den ene siden og skåren på den nasjonale leseprøven på den andre. Disse funnene er belyst gjennom bred, internasjonal forskning på området. At andrespråkselever presterer svakere på leseprøver på skolens undervisningsspråk enn førstespråkselever, er ingen overraskelse. Førstespråkselevens og andrespråkselevens språklige og kulturelle forutsetninger for å gjennomføre testene er forskjellige. Likevel forventer norsk skole at andrespråkselevens leseforståelse på andrespråket er like god som førstespråkselevens leseforståelse. Vi har pekt på problemer ved dette. Man trenger et visst nivå av språklig bevissthet på norsk for å lese godt på norsk. I skoleårene etter 3.klasse dreier det seg særlig om et visst nivå av morfologisk bevissthet og bevissthet om opake ord og uttrykk.

Når vi kjenner til disse spesifikke problemene som bidrar til lav skåre på leseprøvene i norsk, har vi større mulighet til å svare med hensiktsmessige lesepedagogiske tiltak for å styrke leseforståelsen – og dermed leseskåren – til elevene. I det følgende skisserer vi én slik mulig lesepedagogikk, kalt litteraturbasert leseopplæring. Denne lesepedagogikken er godt egnet til nettopp å styrke de sidene ved elevenes språklige bevissthet som har vist seg å henge sammen med leseforståelse og gi lav skåre på leseprøvene. Pedagogikken styrker den morfologiske og begrepsmessige bevisstheten fordi den tilbyr skjønnlitteratur og faglitteratur som eleven vil kunne lese med interesse og tilstrekkelig forståelse. Med interesse og tilstrekkelig forståelse kan elevene utnytte konteksten og utvider sin forståelse ytterligere; eleven kan resonnerer seg fram til betydningen av nye morfologisk litt avanserte ord og opake uttrykk. Det viktigste ved en slik litteraturbasert lesetilnærming vil likevel være at elevene leser mye og god litteratur og dermed får verdifulle språklige og kulturelle erfaringer – autentisk bruk av ord i mange ulike kontekster – som de spesielt trenger for å bedre sin leseforståelse.

Litteraturbasert leseopplæring

En rekke ulike didaktiske modeller anvendes i dag i arbeidet med lesing i den norske skolen. Bruk av bøker som er produsert ut fra forhåndsdefinerte lesenivåer (se eksempler fra Rødtvet skole 2013, Aschehoug 2013) ser ut til å øke på bekostning av arbeid med autentisk litteratur. Her vil vi rette oppmerksomheten mot nettopp autentisk litteratur og mulighetene som gis i det vi kaller *litteraturbasert leseopplæring* (også kalt «bokbadingsprogrammer»).

Laufer (1992) rapporterer om en markant bedring i forståelsen på andrespråket blant sine informanter når ordforrådet kom over 3000 ordfamilier (ca. 4800 leksemer). Golden (2009) påpeker i forlengelsen av Laufer (1992) at den hjelpen konteksten gir, varierer med innlærers ordforråd. En innlærer med lite ordforråd har ikke nødvendigvis like godt utbytte av konteksten som en innlærer med et større ordforråd, fordi konteksten ofte vil inneholde enda flere ukjente ord (se også studie av svenske begynderlesere i Danielssons 2002).

Jo flere ord man kan, desto bedre ser det altså ut til at man kan forstå og lære nye ord, kanskje ved at man forstår flere ord i konteksten. Dette fenomenet blir ofte kalt Matteus-effekten (Stanovich 1986): «For den som har, han skal få, og det i overflod. Men den som ikke har, skal miste selv det han har.» Vi har vist at god leseforståelse krever avansert morfologisk bevissthet og en bred og dyp begrepsbevissthet på norsk. At vi knytter en knute, men ikke henter vann i en skravlebøtte, forstår vi bare gjennom en stor nok og god nok eksponering for norsk språk, inkludert kulturbestemt bruk av ord og uttrykk. Elever med norsk som andrespråk får ikke uten videre stor nok eksponering gjennom muntlig samhandling på norsk. Hvordan kan skolen avhjelpe dette og bidra til at andrespråkselevne kommer over til overflodssiden i Matteus-effekten?

Anmarkrud og Refsahl (2010) påpeker at når de fleste av ordene – omtrent 90 % – i en tekst er godt lært fra før, vil det være mulig å resonnerer seg fram til nye ord på grunnlag av dem man allerede har forstått. En kan se for seg at Matteus-effekten kan dempes eller forsvinne dersom skjønn- og faglitteratur velges slik at elevene mestrer lesingen og får mulighet til gradvis å bygge opp bevissthet om ord og morfologi. Som vi skal se, har litteraturbasert leseopplæring mye og velvalgt lesing som overbygning. Men også spesifikke lesepedagogiske

komponenter rettet mot ordbevissthet og lesestrategier kan inngå i en slik leseopplæring.

Golden og Kulbrandstad (2007) argumenterer for kompenserende lesestrategier for andrespråkselever. Lesestrategiene de tar for seg, er både informasjonsuthentingsstrategier og strategier knyttet til ordforståelse. Læreren kan blant annet øve opp elevenes begrepsforståelse ved å styre oppmerksomheten til elevene konkret mot ulike semantiske relasjoner mellom ord, som synonymi, polysemi og homonymi. En kan også ta for seg metaforer generelt og arbeide med utvalgte metaforiske uttrykk spesielt. En slik tilnærming i et litteraturbasert leseopplæringsperspektiv er interessant som spesifikk tilnærming til bevissthet om og læring av opake ord og uttrykk, særlig dersom dette språklige arbeidet er en del av det å finne fram til meningen i en interessant tekst. På samme måte kan en se for seg at tilnærmingen «reciprocal teaching» (Palincsar 1986) kan passe godt, der dialog og samtale mellom lærer og elever bidrar til å klargjøre lesestrategier knyttet til innholdet i teksten. Når det gjelder litteraturbasert leseopplæring, kan man se for seg at man kobler sammen det beste fra slike spesifikke opplegg som skissert av Golden og Kulbrandstad (2007) og Palincsar (1986), med en type mengdelesing der det styrende prinsippet er at utvalget av litteratur tilpasses eleven og ikke omvendt.

I litteraturbasert leseopplæring gis elevene god tilgang til autentiske kvalitetstekster gjennom et strukturert samarbeid mellom skole og bibliotek. Elevene leser både skjønnlitteratur og faglitteratur, et mangfold av litterære sjangre av ulik vanskelighetsgrad. Det pedagogiske arbeidet er organisert rundt elevenes lesing. Elevene dramatiserer utvalgt litteratur og besøker teater og kino som viser oppsetninger knyttet til det de leser (Pihl 2009, 2012b). De samtaler og skriver om det de leser og deler leseopplevelser med hverandre og med voksne (Gambrell 1996). De tegner, maler og lytter til opplesninger fra lærer og bibliotekar og har jevnlige forfatterbesøk (Alleklev & Lindvall 2003).

Elevene gis tid på skolen til å lese litteratur valgt ut fra tematikk, interesser og språklig kompetanse. Utvalg og omfang av litteraturen er slik at elevene finner interessant litteratur av en type de mestrer å lese, og som samtidig gir dem mulighet og lyst til å strekke og utvide sin forståelse ved å kunne utnytte konteksten og benytte hensiktsmessige lesestrategier (Daniels 2007). Relevant for denne tilnærmingen er det

Anmarkrud og Refsahl (2010) kaller *induktiv begrepslæring*, som skjer når det samme ordet møtes i flere sammenhenger og ulike sider ved betydningen vektlegges. En tenker seg da at eleven etter hvert utvikler en mer generell forståelse av hva ordet betyr, en forståelse som gjelder på tvers av ulike situasjoner. Elever som har lite litterær eksponering på norsk hjemme og få muntlige norskspråklige og norskkulturelle erfaringer, vil ha stor nytte av en litteratureksponering og erfaringer gjennom arbeid med norsk litteratur i regi av skolen.

I en litteraturbasert leseopplæring ser man at elevene utvikler en lidenskap for lesing i kontekster der lesing er en sosial, morsom og meningsfull aktivitet (Barton 2007; Barton mfl. 2000; Martin-Jones & Jones 2000). Elevene leser med glede og leser dermed mye (Tonne & Pihl 2012). Motivasjonsfaktoren kan også kobles direkte til ordlæringen:

For children, as well as adults, learning an unfamiliar word begins when it is encountered in an oral or written language context and when understanding the word matters to the listener or reader. (Carlisle 2007:82)

Empiriske studier av litteraturbasert leseopplæring viser at opplæringen bidrar til økt motivasjon for lesing og læring av språk og innhold. Forskning presentert av Elley (1991), Morrow mfl. (1997), Axelsson (2000), Alleklev og Lindvall (2003), for eksempel, har vist en positiv korrelasjon mellom lesing av en stor mengde skjønn- og faglitteratur i skolefagene, elevenes litterasitetsutvikling og læring av faginnhold. Dette gjelder også for elever fra språklige minoriteter som leser skjønnlitteratur og annen litteratur på undervisningsspråket. En slik pedagogisk bruk av biblioteksressurser – med god tilgang til litteratur – bidrar også til at elevene litterært får erfare og lære kulturspesifikke koder i samfunnet og dermed øker sin kulturelle kapital (Pihl 2012a). Kulturspesifikke koder er ofte knyttet til språklige uttrykk, gjerne opake uttrykk.

Konklusjon

Våre analyser viser at morfologisk bevissthet og kjennskap til polyseme, idiomatiske, metaforiske og andre opake uttrykk som gjerne er språk- og kulturspesifikke, er vesentlige forutsetninger for gode resultater på lese-

prøvene på norsk. For andrespråkselever blir lav bevissthet innen disse språkområdene på norsk avgjørende, så avgjørende at prøvene for disse elevene i liten grad måler det de er ment å måle, det vil si leseforståelse i betydningen finne, tolke og reflektere over informasjon. Andrespråkselevens morfologisk bevissthet og bevissthet om opake uttrykk på norsk blir i stedet utslagsgivende. Når andrespråkselevne gjennomfører den nasjonale leseprøven, oppstår altså et validitetsproblem.

Dersom lærere har manglende innsikt i konsekvensene av at andrespråkselever har andre språklige og kulturelle forutsetninger enn hva den nasjonale prøven forutsetter, vil det kunne ha negative konsekvenser for hvordan de tolker og følger opp elevenes prøveresultater. Hvis resultatene tolkes på samme måte som førstespråkselevnes resultater, kan oppfølgingen bli utilstrekkelig eller uhensiktsmessig for andrespråkselevne.

Vi har i siste del av artikkelen beskrevet en lesepedagogikk som én mulig pedagogisk respons på de språklige og kulturelle forutsetningene elevene har. I det som kalles litteraturbasert leseopplæring, leser og arbeider elevene med et rikt utvalg av skjønnlitteratur og faglitteratur – gjennom et strukturert samarbeid mellom skole og bibliotek. Elevene får hjelp til å velge litteratur som de mestrer, der de forstår nok ord til å kunne nyttegjøre seg konteksten og bruke effektive lesestrategier for å strekke seg mot stadig bedre forståelse. Elevene kommer inn i en god sirkel av lesing der de stadig øker sin kulturelle bakgrunnskunnskap, utvikler og forbedrer lesestrategier, morfologisk bevissthet og bevissthet om metaforiske og andre opake uttrykk på norsk. Dette er vesentlige forutsetninger for god leseforståelse på norsk.

Om artikkelforfatterne

Ingebjørg Tonne er førsteamanuensis ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus.

E-postadresse: ingebjorg.tonne@hioa.no

Joron Pihl er professor ved Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus.

E-postadresse: joron.pihl@hioa.no

Litteratur

- Alleklev, Birgitta & Lisbeth Lindvall 2003: Listiga Råven smyger videre – Litteraturen som väg til kunskåp från år 4: En bok för alla.
- Anmarkrud, Øistein & Vigdis Refsahl: 2010 *Gode Lesestrategier – På Mellomtrinnet*. Cappelen Akademiske forlag.
- Arnaud, Pierre J.L. & Sandra J. Savignon 1997: Rare words, complex lexical units and the advanced learner. I James Coady & Thomas Huckin (red.), *Second Language Vocabulary Acquisition (157–173)*: Cambridge University Press.
- Arntzen, Ragnar 2012: Tospråklige barn fra barnehage til skole – et prosjekt i språkstimulering og språkkartlegging av andrespråket 2008–2011. I Ragnar Arntzen, Susanne Duek & Arnstein Hjelde (red.), *Flerspråklig oppvekst i barnehage, førskole og skole. Artikler av lærere og forskere i det nordiske nettverket (27–74)*.
- Aschehoug 2013: <http://aschehoug.no/nettbu-tikk/zepelin-leseserie-1-7-kunnskapsloftet.html>
- Aukrust, Vibeke Grover 2005: Tidlig språkstimulering og livslang læring – en kunnskapsoversikt. Universitetet i Oslo/Kunnskapsdepartementet.
- Axelsson, Monica 2000: Framgang för alla – från att inte kunna til att inte kunna låta bli att läsa. I H. Åhl (red.), *Svenskan i tiden – verklighet og visioner*. Stockholm: HLS Förlag.
- Barton, David 2007: *Literacy An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Barton, David, Mary Hamilton & Rpz Ivancic (red.) 2000: *Situated Literacies Reading and Writing in Context*. New York: Routledge.
- Bensoussan, Marsha & Batia Laufer 1984: Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15–32.
- Bialystok, Ellen 2001: *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge University Press.
- Brenne, Hilde 2005: Grammatikk, semantikk og lesedugleik. Masteroppgave, Oslo University.
- Caglar-Ryeng, Ömür 2010: Morphological Awareness Skills of Norwegian Adolescent Dyslexics Acquiring English as a Second Language. Masteroppgave, Tromsø University.
- Carlisle, Joanne F. 1995: Morphological awareness and early reading achievement. I L. Feldman (red.), *Morphological Aspects of Language Processing (189–209)*: Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum.
- Carlisle, Joanne F. 2004: Morphological processes that influence learning to read. I C.-Addison Stone, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren & Kenn Apel (red.), *Handbook of Language and Literacy*. London: The Guilford Press.
- Carlisle, Joanne F. 2007: Fostering Morphological Processing, Vocabulary Development, and Reading Comprehension. I R.K. Wagner, A.E. Muse & K.R. Tannenbaum (red.), *Vocabulary Acquisition*. NY: Guilford Publications.
- Clahsen, H., I. Sonnenstuhl & J. Blevins 2003: Derivational morphology in the German mental lexicon: A dual mechanism account. I H. Baayen & R. Schreuder (red.), *Morphological structure in language processing (125–155)*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Daniels, Harry 2007: Pedagogy. I H. Daniels, M. Cole & J.V. Wertsch (red.), *The Cambridge Companion to Vytosky (307–332)*. New York: Cambridge University Press.
- Danielsson, Kristina 2002: The Impact of High versus Low Linguistic Levels in Swedish Beginning Readers' Oral Reading of Running Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(4), 427–457.
- Dressman, Mark 1997: Congruence, Resistance, Liminality: Reading and Ideology in Three School Libraries. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 267–315.
- Elley, Warwick B. 1991: Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. *Language and Learning*, 41(3), 375–411.
- Eng, Helga 1912: Abstrakte begreper i barnets tanke og tale. Psykologiske undersøkelser paa grundlag av iakttagelse og eksperimenter.

- menter med skolebarn. (dr.philos.), Universitetet i Oslo.
- Engen, Liv 1997: Kartlegging av lese-dugleik. Idéhefte 5. klasse (tidlegare 4. klasse). Nasjonalt lesemiddelsenter.
- Engen, Liv 1999: Kartlegging av leseferdighet på småskoletrinnet og vurdering av faktorer som kan være av betydning for optimal leseutvikling – En beskrivelse av den faglige prosessen med å utvikle nasjonale kartleggingsprøver for småskoletrinnet, og en vurdering av forholdet mellom fonologiske delferdigheter, ordlesings- og tekstlesingsferdigheter blant elever i 1. og 2. klasse. (dr.philos), Universitetet i Bergen.
- Gambrell, Linda B. 1996: Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, International Reading Association*, 50(1), 14–25.
- Golden, Anne 1984: Fagord og andre ord i o-fagsbøker for grunnskolen. I Anne Hvenekilde & Else Ryen (red.) *Kan jeg få ordene dine, lærer?* Oslo:LNU/Cappelen forlag.
- Golden, Anne 2005: Å gripe poenget. Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritetselever i ungdomsskolen. (dr.philos, Acta Humaniora nr. 227), Universitetet i Oslo.
- Golden, Anne 2009: *Ordforråd, ordbruk og ordlæring* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Golden, Anne & Lise Iversen Kulbrandstad 2007: Teksten som utgangspunkt for arbeid med lesing og ordforråd. Andrespråksdidaktiske utfordringer i videregående opplæring. *NOA*(23), 33–66.
- Harley, Trevor 2008: *The psychology of language*. NY:Psychology Press.
- Holmegaard, Margareta 2007: Långa ord – en svårighet för flerspråkiga studerande? I Lindberg & Kokkinakis (red.), *OrdiL – en korpusbaserad kartläggning av ordförådeti läromedel för grundskolans senare år*. Göteborgs Universitet, 135–169.
- Høien, Torleiv & Ingvar Lundberg 2002: «Håndbok. Koas 2002. Kartlegging av ordavkodingsstrategier.» Stiftelsen Dysleksiforskning/Logometrica AS, Stavanger.
- ILS 2012: PISA, hentet ut fra <http://www.pisa.no/> august 2012. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Kieffer, Michael J. & Nonie K. Lesaux 2008: The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English Language Learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21(8), 783–804.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999: *Veiledning L97 L97S. Lese- og skriveopplæring*. Nasjonalt læremiddelsenter. Hentet ut i mai 2012 fra [www:http://www.handboka.no/Skole/Temapro/Leskri/ls00.htm](http://www.handboka.no/Skole/Temapro/Leskri/ls00.htm).
- Kulbrandstad, Lise Iversen 1998: Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvander-ungdommers lesing av lærebokstekster på norsk. Universitetsforlaget.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2000: Metoder for undersøkelse av unges leseforståelse – en oversikt og teoretisk diskusjon, i samlingen *Unge lesere – fire artikler*, HiHm-rapport nr. 2(55–76). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kulbrandstad, Lise Iversen 2010: Leseopplæring på ungdomstrinnet før og etter PISA 2000. I E. Elstad & K. Sivesind (red.), *PISA – sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet 2006 (justert 2008/2009): Kunnskapsløftet, <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>
- Kuo, Li-Jen & Richard C. Anderson 2006: Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41(161–180).
- Laufer, Batia 1992: How much lexis is necessary for reading comprehension? I J.L. Pierre Arnaud & H. Béjoint (red.), *Vocabulary and applied linguistics* (126–132): Macmillan.
- Laufer-Dvorkin, Batia 1991: *Similar Lexical forms in Interlanguage*. Tübingen: Gunter Narr.
- Lyster, Solveig Alma Halaas 2002: The effects of morphological versus phonological awareness training in kindergarten on

- reading development. *Reading and writing: An interdisciplinary Journal*, 15(261–294).
- Martin-Jones, Marilyn, & Kathryn Jones (red.) 2000: *Multilingual Literacies*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Miguel, Nausica Marcos 2012: Grapho-Morphological awareness in Spanish L2 reading: how do learners use this metalinguistic skill? *Language Awareness – Special issue on Awareness matters: Language, culture, literacy*, 21(1–2), (197–214).
- Morrow, Lesley Mandel, Michael Pressley, Jeffrey K. Smith & Michael Smith 1997: The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 32, 54–76.
- Palincsar, Annemarie S. 1986: *Reciprocal teaching*. In *Teaching reading as thinking*. Oak Brook, IL: North Central Regional Education Laboratory.
- Pihl, Joron 2009: Interprofessional Cooperation between teachers and librarians: Analysing theoretical and professional arguments for cooperation in an era of globalization. I Holmarsdottir & O'Dowd (red.) *Nordic Voices: Teaching and Researching Comparative and International Education in the Nordic Countries*, 39–59 Sense Publishers.
- Pihl, Joron 2012a: Can library use enhance intercultural education? *Issues in Educational Research*, 22(1), 79–90. <http://www.iier.org.au/iier22/pihl.pdf>
- Pihl, Joron 2012b: Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap Inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena *HiOA-rapport(57)*. HiOA.
- Roe, Astrid 2010: Nasjonale leseprøver – hva de måler og hvordan resultatene kan brukes. *Bedre Skole*, 1, 41–47
- Roe, Astrid & Svein Lie 2009: Nasjonale prøver i et didaktisk og testteoretisk perspektiv. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (red.) *Vurdering. Prinsipper og praksis*. Gyldendal.
- Rødtvet skole 2013: «Tidlig innsats, early years (TIEY)», hentet ut april 2013: <http://www.rodtvet.gs.oslo.no/satsing2/Lesing.html>
- Stanovich, Keith E. 1986: Matthew effect in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–406.
- Stone, C-Addison, Elaine R. Silliman, Barbara J. Ehren & Kenn Apel (red.) 2004: *Handbook of Language and Literacy*. New York and London: The Guilford Press.
- Sudmann, Arnulv 1978: Kor mykje forstår borna av språket i lærebøkene? *Norsk læreren* (3), 24–30.
- Tonne, Ingebjørg & Joron Pihl 2012: Literacy education, reading engagement and library use in multilingual classes. *Intercultural Education, Routledge*, 23(3), 11.
- Utdanningsdirektoratet 2013: Vurdering, <http://www.udir.no/Vurdering/>
- Østberg, Sissel, Hasan Ajnadzic, Anders Bakken, Aina Bigestans, Petter de Presno Borthen, Sølvi O. Gjøl, Helge Jagmann, Bodil Labahå, Bashar Al Raho, Pernille P. Smith, Agneta Bolinder, Nina T. Grønvold, Rita Kumar, Arne R. Olsen & Håvard Vederhus 2010: Mangfold og Mestring. I *NOU 7*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- 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*, 4, 294–309.